

UNA MIRADA PARA PENSAR LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES REALES COMO PROBLEMAS INSTITUCIONALES

Nilda Ana Núñez¹

Gloria Luz Núñez²

Fecha de Recepción: 09-04-2022.

Fecha de Aceptación: 25-06-2022.

Resumen

Este trabajo se realizó a partir de la pregunta ¿Cuáles son las implicancias de las actividades socioculturales en las trayectorias escolares reales de los sujetos? Para responder a dicho interrogante se tomó como punto de partida el análisis del programa “Centros de Apoyo Escolar y Participación” (CAEyP) implementado en una Sede de Participación Vecinal (Se.Pa.Ve) que se encuentra ubicado en un barrio del sector sur del departamento Capital - provincia de Catamarca. El marco teórico trata en primer lugar sobre las trayectorias escolares reales de niños, niñas y adolescentes. El siguiente apartado establece puntos de encuentros y tensiones desde las políticas socioeducativas que garantizan el derecho a la educación y las trayectorias completas, y por último se reflexiona sobre la repercusión de las condiciones institucionales en las trayectorias escolares reales de los estudiantes. Finalizada la presentación del marco teórico del estudio mixto con características de la metodología cualitativa – cuantitativa se menciona el empleo de la entrevista en profundidad como instrumento apropiado para la recolección de datos propiciados por la coordinadora del Se.Pa.Ve. Por último, se establece una

¹ Licenciada en Trabajo Social; Docente en las cátedras de Economía y de la Práctica Sistematizada IV en la carrera Licenciatura en Trabajo Social Universidad Nacional de Catamarca; Becaria Doctoral CONICET - IRES – UNCa. ORCID 0000-0002-8627-0196.

² Profesora en Educación Primaria; Profesora en Ciencias de la Educación; Esp. Docente en Nivel Superior en Políticas y Programas Socio- Educativos. Cargo de Maestra de Grado en la Esc. 199 San Jorge.

ORCID 0000-0002-7978-3102.

breve conclusión que procura destacar los aspectos más relevantes del análisis sobre la temática para repensar las trayectorias escolares.

Palabras claves: Educación - trayectorias- escuela- instituciones

Abstract

This work was carried out from the question: What are the implications of sociocultural activities in the subjects' real school trajectories? To answer this question, the analysis of the program "Centers for School Support and Participation" (CAEyP) implemented in a Neighborhood Participation Headquarters (Se.Pa.Ve) that is located in a neighborhood in the southern sector was taken as a starting point. of the Capital department - province of Catamarca. The theoretical framework deals in the first place with the real school careers of children and adolescents. The following section establishes meeting points and tensions from the socio-educational policies that guarantee the right to education and complete careers, and finally reflects on the impact of institutional conditions on the students' real school careers. After the presentation of the theoretical framework, the methodology used is described. There, reference is made to the qualitative-quantitative study and the use of the in-depth interview is mentioned as an appropriate instrument for the collection of data promoted by the coordinator of the Se.Pa.Ve. Finally, a brief conclusion is established that seeks to highlight the most relevant aspects of the analysis on the subject to rethink school trajectories.

Keywords: education - trajectories - school - institutions

Resumo

Este trabalho foi realizado a partir da questão Quais as implicações das atividades socioculturais nas trajetórias escolares reais dos sujeitos? Para responder a esta questão, partiu-se da análise do programa "Centros de Apoio e Participação Escolar" (CAEyP) implementado numa Sede de Participação de Bairro (Se.Pa.Ve) que se localiza num bairro da zona sur do departamento da Capital - província de Catamarca. O referencial teórico trata, em primeiro lugar, das carreiras escolares reais de crianças e adolescentes. A seção seguinte estabelece pontos de encontro e tensões a partir das políticas socioeducativas que garantem o direito à educação e à carreira completa e, por fim, reflete sobre o impacto das condições institucionais na carreira escolar real dos alunos. Após a apresentação do referencial teórico, descreve-se a metodologia utilizada. Aí é feita referência ao estudo qualitativo-quantitativo e a utilização da entrevista em profundidade é mencionada como um instrumento adequado para a recolha de dados promovida pelo coordenador do Se.Pa.Ve. Por fim, estabelece-se uma breve conclusão que busca evidenciar os aspectos mais relevantes da análise sobre o tema para repensar as trajetórias escolares.

Palavras-chave: educação - trajetórias - escola - instituições

Aproximación al concepto de educación

En una primera instancia para comenzar a desarrollar la temática, haremos alusión a la idea de educación debido a que es en este marco desde donde reflexionamos sobre las trayectorias. Daros (2009) hace referencia como proceso de lo que es o pueden ser los seres humanos y la sociedad. Es decir, la educación es un proceso que requiere de la experiencia pasada, personal y social.

Entiende Daros que la educación constituye un hecho de las personas en su dimensión individual, psicológica, pero también y, al mismo tiempo, supone un hecho político-cultural, social. La educación se da en un medio social (interactivo), con contenidos sociales (culturales), con formas de pensar socializadas (ciencias, lenguajes), con fines supraindividuales (bien común), en medio de condicionamientos sociales (expectativas de parte de los demás, políticas y decisiones de orden colectivo, ideologías, etc.) (Salomón, 1980, pp. 3-25).

En los conceptos citados vemos como la educación actúa como un factor superior clave para el desarrollo de vínculos entre pares y a su vez con el entorno, es decir, que posibilita las condiciones necesarias para que se produzca y reproduzcan prácticas sociales propias de cada cultura, tiempo y espacio específico. Para Durkheim (1976) la educación es definida como la acción permanente ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras todavía para la vida social. Brigido retoma a Durkheim cuando dice que la educación es un hecho social, supraindividual y coactiva. En este sentido la educación es considerada un fenómeno social, y como tal se le atribuye desde el surgimiento de la sociología “...un papel decisivo, tanto en la transmisión de la herencia cultural de una sociedad, como en los procesos de poder y de control sociales vigentes en ella” (Brigido, 2006, pp. 37- 38).

En otro sentido y acercándonos a la idea de derechos en la educación desde la propuesta de Duschastzky S. (2008) tomamos la experiencia educativa como una conquista precaria del reconocimiento social frente al debilitamiento de los lazos con un tejido societal comprehensivo para dar paso a nuevas construcciones de espacios comunes y relaciones horizontales.

La educación desde la perspectiva de derecho

Tomaremos como punto de partida el abordaje de diversas categorías en el marco de la ciudadanía como la condición que nos permite desarrollar un conjunto de prácticas tanto educativas, jurídicas, políticas, económicas y culturales que definen a una persona como miembro competente de una sociedad y como sujetos de derechos que conviven en un espacio público.

Desde el paradigma de sujetos poseedores de derechos la educación es amparada por distintos instrumentos legales que explicitan las condiciones, acuerdos y garantías que los Estados deben resguardar y asegurar para su goce a todos los ciudadanos sin discriminar por sexo, edad, raza, religión, color, etc. Recordemos que los derechos adquiridos a lo largo de la historia son producto de luchas constantes que se perpetuaron y fortalecieron por diversos actores capaces de defenderlos a pesar de la carga que significó según el momento histórico en el que se encontraran. A continuación se citan brevemente las principales declaraciones, derechos y garantías que rigen sobre la educación:

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el art. 26 establece el derecho a la educación:

- 1- Toda persona tiene derecho a la educación y debe ser gratuita...
- 2- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...
- 3- Los padres tendrán derecho preferentemente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos...

En el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, sociales y Culturales (1966) los art. 13 y 14 también refieren a la temática.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en los art. 28 y 29 se lo menciona.

En la Constitución Nacional Argentina (1994) art. 14

Específicamente la Ley Nacional de Educación N°26.206 en su art. 2 reconoce a la educación como un bien común, personal y social, garantizados por el Estado.

La escuela como generadora de aprendizajes y escenario de las trayectorias

¿Qué es aprender?

Aprender es la “forma de apropiación de prácticas culturales en el marco de actividades colaborativas” (INFD, clase 3, 2016). El aprendizaje escolar se genera específicamente en la escuela y se relaciona con la gramática escolar que es el conjunto de reglas que dividen tiempo, espacio, estructura del conocimiento y los modos de acreditación de lo aprendido.

Las características del aprendizaje escolar son:

Ordenado por un crono-sistema: (Escolano Benito, 2000) es la determinación del tiempo que regula los niveles escolares, la duración de la jornada escolar y los módulos. Es decir que el cronosistema define los tiempos de la enseñanza, aprendizajes y la evaluación.

Descontextualizado: (Trilla, 1999) sostiene que en las escuelas se enseñan saberes que se producen fuera de la institución escolar. Según Del Río (1992) esta descontextualización es necesaria para que el sujeto logre un buen desempeño en el procesamiento simbólico; el pensamiento formal necesita del intercambio objetivo del saber. El sujeto requiere de la contextualización emocional para convertir los saberes objetivos y subjetivos.

Presencialidad: Así la escuela ofrece sus conocimientos.

Enseñanza simultánea: la enseñanza es la misma para todos, responde al principio de homogeneidad todos aprenden lo mismo con el mismo ritmo.

Monocrónico: la clase se realiza con un grupo de alumnos que aprender los mismos conocimientos.

¿Se aprenden del mismo modo la música, las matemáticas, un deporte o a leer?

El docente debe planificar las situaciones para atender los modos de pensamiento (Eisner, 1987) como ser el visual, auditivo, metafórico y sinestésico. Las Teorías del aprendizaje indican que el dominio de conocimientos o actividades sociales demandan formas específicas de aprendizajes, es decir que cada persona lo hará en un tiempo y de manera particular.

¿Se aprende del mismo modo dentro y fuera de la escuela?

La educación requiere de acciones colaborativas y depende de la capacidad de los educadores para comunicar de manera efectiva los significados para que los sujetos puedan crear significados propios. (Eisner, 2011)

El aprendizaje escolar no tiene procesos cognoscitivos involucrados diferentes a los que se utilizan en otro lugar (INFD, clase 3, 2016).

La vida escolar se caracteriza (Del Rio, 1992) por promover una actividad que no es real en el plano simbólico, descontextualizada. Los niños suelen carecer de un mediador para convertir la actividad simbólica en una actividad real. Según el autor el modelo de conocimiento escolar es mecánico porque el sistema simbólico es esencialmente verbal, por esta razón se valora más la evaluación de los sistemas de representación de la escritura o del sistema de numeración.

Aprender en la escuela requiere de rupturas con los procesos de aprendizajes en la vida cotidiana (INFD, clase 3, 2016). Aprender la escritura o los algoritmos matemáticos exigen romper con formas cotidianas de cognición.

¿Cómo sabemos que alguien aprendió: porque puede repetir información, porque puede hacer algo que antes solo podía hacerlo con ayuda, porque puede usar lo que aprendió en otro contexto?

El aprendizaje se erige desde distintas teorías de la Psicología. La teoría Socio-Histórica dice que la posibilidad del aprendizaje se genera a partir de “las situaciones en las que participa el sujeto” (INFD, clase 3, 2016). Al aprendiz se le delega de modo gradual el control del experto para conseguir que sea capaz de resolver por sí sólo la actividad que en principio exigía la ayuda del experto.

¿Se puede aprender cualquier cosa en cualquier momento de la vida?

El ser humano puede aprender cualquier cosa en cualquier momento de la vida. Desde el posicionamiento de los enfoques socioculturales sobre el aprendizaje, se considera que este proceso consiste en la apropiación de prácticas culturales que tienen lugar en las actividades colaborativas (INFD, clase 3, 2016). La internalización como proceso reconstructivo posee grados.

Esta posibilidad de aprender depende de las situaciones en las que pueden participar los sujetos (Baquero, 2003) en contacto con los mediadores de los instrumentos culturales. El manejo de los mismos es posible por las personas que ya los dominan, y que, a su vez asisten y regulan sus usos. “Los principiantes trabajan y aprenden de los expertos juntos en las tareas significativas con un objeto” (INFD, clase 3, 2016).

Pensando en las trayectorias escolares reales de niños, niñas y adolescentes

Las autoras Frierio, Polli y Tiramonti (1992) define a la escuela como una construcción y producto de los Estados que se formaron a través de la representación, participación y legitimación de un orden social más justo. La escuela es la institución encargada de transmitir valores y creencias para legitimarlos en el orden económico y social establecido, transmitir saberes para el mundo del trabajo y crear condiciones para la producción de otros saberes necesarios para el progreso de la sociedad. Desde la mirada política podemos decir que se buscaba instruir al pueblo y formar al ciudadano desde lo económico.

Haremos una distinción entre las trayectorias educativas y las trayectorias escolares. Las primeras hacen referencia a un ámbito más amplio que la escuela, es decir son considerados como los aprendizajes que se realizan en otros espacios. Según Bourdieu (2015) hacen referencia al conjunto de saberes y experiencias que inciden en el recorrido de los sujetos en las instituciones educativas. En cambio, las trayectorias escolares según Terigi (2009) son los recorridos de los niños, niñas y adolescentes en condición de alumnos dentro del sistema educativo.

En tal sentido, se pretende desarrollar la temática desde una perspectiva socioeducativa, que demandan la reorganización de la sociedad civil para revertir las trayectorias discontinuas de los niños, niñas y adolescentes. A través, de nuevos espacios donde se construyen contextos para el aprendizaje y pueden ser complementarios con las escuelas (Boizese y García, 2003).

Las trayectorias escolares reales de los sujetos son definidas por Maddonni Patricia (2009) como el itinerario que no sigue una progresión lineal prevista por una periodización estándar de tiempo.

“Las trayectorias escolares hacen referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares” Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2004 p.8)

Según Flavia Terigi (2008) considera que las trayectorias escolares “son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación que supone el diseño de tal sistema” Instituto Nacional de Formación Docente (Modulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 5, 2016).

A su vez esta categoría, presenta dos posicionamientos según las experiencias de los sujetos escolares. Por una parte, encontramos las trayectorias escolares teóricas que se refieren a los recorridos de un modo lineal marcada por los tiempos del sistema educativo. Asimismo, la autora precisa que las trayectorias escolares teóricas son los itinerarios más frecuentes que se caracterizan por presentar un seguimiento de los grados dentro de un nivel, que coincide con la edad cronológica del estudiante. En este tipo de trayectorias ideales se puede observar, por ejemplo que los alumnos ingresan a la escuela a la edad prevista, que transiten los años escolares sin repetir ni abandonar y que se gradúen de la secundaria a la edad indicada. Terigi (2008).

En efecto, Maddonni Patricia (2009) sostiene que las trayectorias escolares teóricas se suelen reforzar en las escuela por medio de metodologías didácticas que se afirman en este tipo de trayectoria, dejando de lado otros saberes necesarios para trabajar con los alumnos que se dispersan y que posee en su biografía una trayectoria heterogénea en la escuela.

En esta categoría también encontramos casos de trayectorias escolares reales, que se caracterizan por ser variables y heterogéneas. “Son reconocidas como trayectorias plagadas de interrupciones que truncan la continuidad y la gradualidad supuesta en la enseñanza usual” INFOD (Modulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 5, 2016). En consecuencia, Gimeno Sacristán (1986) sostiene que este tipo de trayectorias posee todos los efectos negativos que pueden repercutir en las experiencias personales y en la posibilidad de permanecer en el sistema escolar.

Las investigaciones educativas reconocen que en cada nivel de nuestro sistema educativo, las trayectorias presentan una interrupción específica, por ejemplo en el nivel inicial, el problema radica en el acceso, en la escuela primaria prevalece la repitencia y en el nivel medio se producen series de abandonos temporales hasta que se concreta el abandono definitivo. INFOD (Módulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 5, 2016).

Según Maddonni Patricia y Siper Marta (2010) arribaron a la conclusión que hay una gran cantidad de niños, niñas y adolescentes que pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad argentina, y que son los que frecuentemente atraviesan situaciones que les ocasiona tener trayectorias discontinuas.

Igualmente se establecen relaciones entre las condiciones materiales de vida, las características socioculturales de los progenitores (nivel de escolaridad) y las trayectorias escolares de los niños. DINIECE-UNICEF (2004)

Sumado a las múltiples necesidades materiales, económicas y de salud que poseen los niños que presentan trayectorias discontinuas, debemos agregar que suelen ser sujetos muestran a diario una escasa confianza en sus posibilidades por aprender, que se evidencian en las distintas tareas o actividades educativas.

Trayectorias escolares y el entramado de las políticas socioeducativas

La escuela republicana surgió como una institución revolucionaria. Por esta razón, su principal característica es su potencial para poder crear algo distinto. Rasgo que se manifiesta en los discursos políticos, cuando se promueve que la escuela será la gestora de cambios sociales Frigerio, Poggi, Tiramonti (1992).

Por consiguiente, la educación se define como un derecho, un bien público. En consecuencia las políticas socioeducativas cuentan con mandatos que refieren a la inclusión y la construcción de igualdad en la institución educativa, por estas razones se responsabiliza el Estado y al gobierno por la trayectoria escolar de los estudiantes. (INFOD, Módulo: Análisis de la gestión, diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos, clase 3, 2015)

Por lo que respecta a las trayectorias escolares Maddonni Patricia (2009) sostiene que es una categoría que a medida que avanzó el tiempo, fue mutando conceptualmente. Antes, se la concebía como un problema individual, algunos autores sostienen que las dificultades para la adquisición del aprendizaje, derivaba al fracaso escolar considerándolo como un problema individual, es decir como resultado de fallas cognitivas y condiciones de orígenes de los sujetos.

Años más tarde, se comenzó a establecer relaciones entre desventaja social y desventaja escolar. Considerado a las trayectorias escolares reales discontinuas como un problema que demanda atención sistematizada por parte del Estado y de las instituciones educativas.

Por esta razón, el fracaso escolar que devela este tipo de trayectorias comenzó a ser asunto primero de políticas educativas compensatorias y actualmente son asuntos de las políticas socioeducativas.

Se podría afirmar, que este cambio de mirada con respecto a las trayectorias escolares refleja una nueva preocupación por parte del Estado en conseguir que los niños, niñas y adolescentes puedan comenzar, transitar y terminar sus trayectorias de un modo continuo. INFOD (Módulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 5, 2015)

“Los programas socioeducativos, indudablemente amplían las experiencias educativas, fortaleciendo las trayectorias escolares. Estos programas brindan propuestas educativas que amplían el espacio escolar mejorando los vínculos entre la escuela, comunidad y las familias” INFOD (Módulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 6, 2016). Los programas educativos intentan expandir la experiencia de los niños, niñas y adolescentes, “promoviendo un perfil de agentes educativos diferentes” INFOD (Módulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 6, 2016) como las acompañantes pedagógicas que desempeñan sus roles en las sedes de participación vecinal que son “nuevos espacios de encuentro para la participación y transmisión de saberes, con dinámicas de trabajo distintas a los modos en que se organiza la experiencia escolar” INFOD (Módulo de Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 6, 2016) que en este caso dependen del organismo de la municipalidad en la provincia de Catamarca.

El programa “Centros de Apoyo Escolar y Participación” (CAEyP) se implementó en el Se. Pa.Ve. desde hace cinco años, ofreciendo ayuda de apoyo escolar por medio de dos acompañantes pedagógicas, talleres de recreación y deporte para niños hasta once años de edad.

Los programas socioeducativos suelen enriquecer las relaciones entre la escuela su contexto, convirtiendo nuevas formas de cómo habitar la escuela repercutiendo de un modo positivo la inserción local de la escuela, promoviendo una mayor participación en los estudiantes y mayor compromiso con la institución por parte de los docentes incrementando además su pertenencia institucional. Otro aporte interesante que se produce a través de las experiencias que ofrecen

los programas, es la aproximación de bienes culturales que no forman parte del currículum escolar que son apropiados en las prácticas sociales.

Es probable que a causa de la exigencia del cambio cultural que estamos viviendo, sea necesario diversificar las propuestas educativas del dispositivo escolar para garantizar el derecho a la educación. El concepto de trayectoria escolar real, nos hace reconocer la importancia que posee, las historias personales de los niños que asisten a la escuela, nos invita a actuar como docentes, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo de la educación.

Desde diversas perspectivas se ha puesto de relieve durante los últimos años la importancia de las articulaciones de las escuelas con las organizaciones de la comunidad en relación con la posibilidad de captar y movilizar recursos para el desarrollo de sus fines.

Las escuelas de las periferias de la ciudad generalmente se encuentran tensionadas entre la tarea asistencial y la tarea pedagógica, debido al contexto de vulnerabilidad social al que pertenecen. Por estas razones requieren del diseño de políticas educativas integrales, continuas que comprometan tanto al nivel nacional como al provincial. En consecuencia Terigi (2009) afirma que hay múltiples situaciones que afectan las trayectorias escolares de los alumnos que no tienen solución desde la escuela, por esta razón requieren de intervenciones del Estado desde otras áreas de gobierno.

¿Las trayectorias reales como problemas institucionales?

“Cada institución es portadora de un mandato social y tienen la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento con ese mandato” (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992, p.20).

En consecuencia, se podría afirmar que el mandato principal de la escuela es transmitir valores, saberes, legitimando los derechos de enseñar y aprender de los sujetos de una sociedad.

Según Otero (2011) la escuela es una institución de socialización porque es donde se produce la interacción que desarrollan los niños, niñas y adolescentes en su rol de alumnos con el contexto, y donde se van forjando sus trayectorias escolares. Además, la escuela:

Se caracteriza por ser uno de los primeros escenarios sociales en el cual establecemos y experimentamos nuestras primeras relaciones de amistad, nos sometemos por primera vez a

la organización y las normativas de las instituciones sociales o percibimos la variedad de personas, personalidades y formas de pensar diferentes. (Mateos Blanco, 2008, p.286).

Bracchi y Seoane (2010) enfatizan que las trayectorias, tanto sociales como educativas de los sujetos se materializan como una construcción de las experiencias que van adquiriendo. Es decir, se constituyen por medio del capital -económico, cultural, social y simbólico- que se acumula, que posteriormente les será útil como herramientas para desarrollarse en los diferentes campos a los que acceda.

Autores como Donini, Gorostiaga y Pini (2005) sostienen que si analizará el campo educativo, se podrían determinar las repercusiones entre las condiciones institucionales y las biografías de los estudiantes. En efecto, uno de los motivos vinculados a la desescolarización de acuerdo con Román (2016) suelen ser los factores intraescolares, endógenos o institucionales que aluden generalmente a los aspectos propios del sistema educativo y la influencia de la organización escolar en tanto que obstaculiza la permanencia de los sujetos en la escuela para que alcancen la conclusión de los niveles educativos.

Asimismo Briscioli (2013) afirma, que hay diversas circunstancias escolares que producen situaciones que generan las trayectorias escolares reales variables, como la falta de oportunidades para ingresar a la escolarización en la primera infancia o la repitencia reiterada en varias ocasiones que genera sobreedad, abandono, y ausentismo.

En efecto, podríamos identificar cuatro rasgos educativos que intervienen en las trayectorias escolares: “la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de currículum, la organización del sistema en niveles y la definición de edades establecida para el inicio y finalización de la obligatoriedad escolar” INFOD (Módulo Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 5 , 2016).

El factor institucional se evidencia en la escuela por ejemplo: en el rendimiento escolar, la preparación docente, la gestión, la relación entre el docente y alumno, la evaluación y planificación de contenidos, mientras que a nivel político organizativo se refiere por ejemplo “a la financiación para la educación, la estructura del sistema educativo, la articulación entre los distintos niveles de gobierno y el grado de descentralización del sistema escolar” (Román, 2013, p. 39).

Las condiciones institucionales producen situaciones que se identifican con las trayectorias escolares no encauzadas, ya que no permiten la restitución del derecho a la educación, como por ejemplo la falta de vacantes, la repitencia reiterada, y la falta de formación de hábitos que le concierne al sistema escolar.

Marco metodológico

La investigación surgió por el interés de conocer cuáles son las implicancias de las actividades socioeducativas en las trayectorias escolares reales de los sujetos. Por este motivo, se exploró la implementación del programa “Centros de Apoyo Escolar y Participación” (CAEyP) en una Sede de Participación Vecinal (Se.Pa.Ve) de un barrio del sector sur de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca

En el trabajo de campo se utilizó el método cualitativo, que se caracteriza por ser el más apropiado para el campo educativo, en tanto que “propone superar tensión teoría-práctica, sirviendo esencialmente a objetivos transformadores de la realidad” (Pievi Néstor y Clara 2009, p.145).

Para efectuar el trabajo de campo se emplearon como estrategias metodológicas la observación participante y la entrevista en profundidad. Pievi Néstor y Clara Brovin (2009) sostienen que la primera metodología involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados, para recoger datos de modo sistemático, mientras que la segunda consiste en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, por medio del uso de sus propias palabras.

La observación participante y las entrevistas en profundidad se realizaron para conocer más sobre las finalidades, actividades y quienes se desempeñaban en la implementación del programa.

El barrio donde se encuentra ubicado el Se.Pa.Ve es humilde, caracterizado por presentar múltiples problemáticas sociales, como la inseguridad, las adicciones y la pobreza. Estas problemáticas sociales suelen manifestarse a diario en la institución escolar por parte de los niños, niña y adolescente que viven en el barrio y en otros próximos. Efectivamente, la coordinadora de la sede sostiene “que el barrio está conformado por gente trabajadora, donde la gente no consume drogas ni delinque, pero lamentablemente la canchita trae diversión.

Después llega lo peor, llega el niño bueno y el niño malo, los adolescentes y grandes, muchas veces corrí niños que se drogaban en la cancha”.

Esta declaración por parte de la coordinadora, evidencia que los niños, adolescentes y jóvenes que acuden a la sede a participar de las actividades socioculturales o del uso de sus espacios, son los sujetos que pertenecen a sectores vulnerables.

En efecto, podríamos decir que las figuras de infancia se presentan en la sociedad catamarqueña de modo heterogéneas. Los niños de este sector, poseen “infancias reducidas al trabajo y a las responsabilidades.”(Ministerio de educación, 2010 p.8). Este tipo de situaciones deben ser reconocidas por la sociedad como injustas, para reorganizar los esfuerzos de la sociedad civil para garantizar los bienes materiales y simbólicos necesarios. No obstante, gran parte de esta responsabilidad corresponde al Estado por este motivo se implementan diversos programas, nacionales y provinciales como “estrategias educativas más allá de la escuela” (Serra y Canciano, 2006 p.43).

Se realizó la recolección de la información a través de la observación participante guiada, a través de ella se puede describir el espacio físico donde se efectúan las actividades socioeducativas de la comunidad. El Se.Pa.Ve es un edificio que cuenta con un salón grande donde se encuentran ubicadas mesas y bancos de madera, una cocina, y dos baños.

En relación con el mal estado en que se encuentra el edificio, en la entrevista realizada a la coordinadora, ella aseveró que “no cuentan con fondos por parte de la municipalidad, por ejemplo para: mejorar las condiciones edilicias, la limpieza, aumentar propuestas de talleres, y los materiales necesarios para el funcionamiento del programa CAEyP, por esta razón la gestión de la sede este año fue muy complicada.” Asimismo, la coordinadora reconoció desconocer los fondos que se juntaron desde el mes de junio ya que “la coordinadora del turno mañana no realiza las rendiciones de cuenta pertinente de los fondos que se recaudan, por medio del alquiler del salón de la sede para distintos eventos, como por ejemplo fiestas de quince años”.

Desde la dirección del programa no se fomentó el trabajo colaborativo desde la sede con la institución escolar, la posta de sanitaria y la parroquia del barrio. Sin embargo la coordinadora sentenció: “El director del programa no quiso escuchar lo que pedí para la sede, desde gente para limpiar hasta materiales que necesitamos. Este año fue difícil incluso se difundieron

comentarios por medio de la radio, de que la institución era un círculo vicioso, luego nosotros lo invitamos al locutor para que conozca la institución. Cuando asistió observó que las alumnas estaban trabajando en los talleres de manualidades y cocina. En esa oportunidad él dijo: qué bueno que vine porque no fue esto lo que me dijeron de la sede”.

La enseñanza en contextos distintos al escolar debe tener como eje central pensar distintas formas, para cuidar por medio de la enseñanza a los sujetos, es decir no se debe mostrar compasión y tampoco indiferencia, se debe actuar con responsabilidad como adultos que ayudan a concretar los proyectos de las generaciones más jóvenes ofreciéndoles un legado cultural rico en experiencias y oportunidades para su crecimiento personal. (Serra y Canciano, 2006).

Análisis y notas finales

Por medio de las visitas al Se.Pa.Ve se pudo encontrar respuesta al principal interrogante y afirmar el supuesto desde que se inició con el trabajo de campo, que los niños, niñas y adolescentes que poseen trayectorias escolares no encauzadas no asistían al Se.Pa.Ve para participar de las propuestas que ofrece el programa “Centros de Apoyo Escolar y Participación” (CAEyP).

A partir del trabajo de campo realizado se observó escasa relación de la escuela ubicada en el sector sur de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, con los grupos sociales que actúan en su entorno. La coordinadora sostuvo: “La escuela fue la que se desconectó un poco, pero el año que viene voy a ver si trabajamos con la escuela, el jardincito, con la posta y con el mini hospital de la zona”. La estructuración de estas relaciones es un proceso que Poggi (2004) caracteriza como complejo porque se tratan de sectores sociales que se agrupan o confrontan según intereses específicos que se configuran a partir de los sujetos.

En la entrevista realizada a la coordinadora del Se.Pa.Ve confirmó que “los adultos de la comunidad también son inconstantes en la asistencia a los talleres que se ofrecen, y que desde mediados de año disminuye notablemente la participación de los vecinos en las propuestas, en algunos casos se reconocen estas ausencias, porque no se entregan certificados de los talleres que se ofrecen que exigen en el programa de Ellas hacen”.

En consecuencia, es importante reconocer que las trayectorias escolares de los niños se relacionan con las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de sus

padres. Por este motivo, es necesario que las actividades que ofrezcan los programas socioeducativos abran nuevas oportunidades para niños, adolescentes y adultos. Las experiencias en espacios distintos al escolar, son las que promueven la equidad en los sectores más críticos de la sociedad. Por esta razón “al priorizar a los adultos jóvenes y mejorar su nivel educativo, el Estado puede contribuir a mejorar el clima educativo en que crece la infancia escolarizada al mismo tiempo que repara una situación histórica de injusticia” (Terigi, 2009 p. 48)

Terigi (2009) sostiene que el fracaso de las trayectorias escolares, puede dar evidencia de la recuperación de saberes que se pueden adquirir en otros espacios no escolares, pero si educativos, como los espacios habilitados por distintos programas. En efecto, la coordinadora del Se.Pa.Ve en la entrevista, explicó que “la sede cuenta con los siguientes propuestas educativas en el turno mañana vocalización, guitarra y clases de apoyo y en el turno tarde: clases de apoyo, repostería, tejido, manualidades, gimnasia, fútbol, taekwondo, danza y podología”.

Luego de la investigación bibliográfica, la realización de las entrevistas y la observación participante, surgieron nuevos interrogantes que podrían posibilitar futuras investigaciones educativas, como por ejemplo ¿Cuáles son las razones por las que la comunidad donde está inserta la escuela y el Se.Pa.Ve se niega a participar de las actividades que proponen? ¿Cuáles son los factores que impiden la reorganización barrial? ¿Desde qué tipo de acciones los equipos de gestión cuidan las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes que no asisten a las instituciones que ofrecen las actividades socioeducativas?

Finalmente considero que las trayectorias escolares son problemas institucionales que al ocultar sus orígenes confirman la institucionalización de las dificultades por medio del dispositivo escolar. Por consiguiente, los docentes debemos seguir trabajando para revelar los dispositivos de control que operan en las instituciones escolares y las instituciones próximas a ellas, ya que este tipo de acciones, factores, actitudes, valores que se priorizan, figuras de la infancia, ideologías, y hábitos permanecen invisibles continúan dificultando las trayectorias educativas de los sujetos.

Bibliografía

- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010) Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 4(4). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Briscioli, B. (2013). “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. (Tesis de Doctorado inédita). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino, Bs. As.: CEM- Noveduc. 2003.
- Bourdieu, P. (2015). La nobleza del Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brigido, A. (2004) “Sociología de la Educación” Ed. Brujas (Pág. 11 a 15 – 33 a 38) Recuperado de <https://doku.pub/documents/sociologia-de-la-educacion-ana-maria-brigido-1-nl3v9on658q1>
- Brigido, A. (2006) Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales. Argentina, Brujas.
- Bruzzone, María del Carmen y Scafati, María Alejandra. 2003. “Articulaciones entre programas sociales y la educación secundaria: El proyecto Red de Casas Jóvenes en Uruguay” en Borzese, Dana; García, Daniel, Bruzzone, María del Carmen y Scafati, María Alejandra, La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay, UNESCO IIEP, Paris, serie políticas y estrategias para la educación secundaria, 139 p.
- Constitución Nacional Argentina (1994). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- Convención de los Derechos del Niño (1989). Recuperado de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals396.pdf
- Mateos Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Cuestiones pedagógicas, 19, 285-300.
- Daros (2009) “El entorno social y la escuela”. Ed. ARTEMISA. Rosario. Recuperado de https://www.ucel.edu.ar/images/2018/PDF_UCEL/Libros_publicados/Filosofia/DAROS_El_entorno_social_y_la_escuela.pdf

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, números 59-60, pp. 43-61. Apartado 2: “Conocer para vivir o vivir para conocer: [La batalla del niño por construir un mundo con sentido](#)”.
- DINIECE-UNICEF. (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>
- Donini, A., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005). (Coord.). Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires: Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación de la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/informe_politicas_estrategias_prevenccion_fracaso_escolar_AL.pdf
- Durkheim, E. Educación como socialización. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 98. Recuperado de <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2013/02/emily-durkheim-educacion-como-socializacion.pdf>
- Duschatzky, Silvia (2008) “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”. Editorial Paidós. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Orientacion-vocacional-Aisenson/Duschatzky%20-%20la%20escuela%20como%20frontera.pdf>
- Eisner, E. W. (1987): Procesos cognitivos y currículum. Martínez Roca. Barcelona.
- Eisner, E. W. (2011). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Escolano Benito, A. (2000) “Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos”. Biblioteca Nueva. Madrid
- Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos EPS Clase 3 Flavia Terigi Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Frigerio G., Poggi M. Tiramonti G. (1992) Las instituciones educativas caras y ceca. Elementos para su comprensión. Recuperado de

http://www.epedagogia.com/recensiones_lecturas/Frigerio_Poggi_Tiramonti_Intituciones_Educativas_actores_instituciones_conflictos.pdf

- Gimeno Sacristán, J. L. (1986). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Anaya. Madrid.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015) Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Análisis de la gestión, diseño implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos, clase 3. Escudero H., Díaz M.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 5. Flavia Terigi.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Enseñar programas socioeducativos: Trayectorias escolares y educativas, clase 6. Flavia Terigi.
- Ley Nacional de Educación N°26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Maddonni, P. y Sipes, M (2010): El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación, Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
- OEI (2015) Directores que Hacen Escuela. De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Recuperado de https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf
- Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009) Documento metodológico orientador para la investigación educativa- 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Documento_metodologico_investigacion.PDF

- Poggi M. y N. Neirotti (2004), Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local, Buenos Aires, IIPE- UNESCO.
- Román M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Román, M. (2016). Abandono y Deserción Escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 7(4). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5379>
- Salomón, M. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En Perfiles Educativos, n° 8 (1980), pp. 3-25.
- Serra M. y Canciano E. (2006) Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=jl4tTlZ9Ing%3D&tabid=1896>
- Terigi, F. (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, I. et al (2008), Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Trilla, J. (1999) *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela*. Laertes, Barcelona.
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/68.%20Trilla,%20Ensayos%20sobre%20la%20escuela.pdf>
- Otero, A. (2011). Tramos y trayectorias juveniles. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy. 10° Congreso nacional de estudios del trabajo. Buenos Aires: ASET.