

Sentidos de las Trayectorias escolares

Una mirada desde las políticas y la tensión con el formato escolar

Sucari, Lucía

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de la Maestría en Ciencias de la Educación con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). El objetivo es indagar sobre las posiciones docentes que construyen profesoras de nivel primario en el marco de la implementación de políticas educativas contemporáneas, específicamente sobre el cargo Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares. La investigación busca dar cuenta del modo en que dichas políticas interpelan a las docentes y a los sentidos que construyen en torno del trabajo de enseñar.

Este trabajo se propone, en primer lugar, reponer algunos modos de significar las trayectorias escolares. A partir de allí, se analizarán diferentes normativas nacionales y jurisdiccionales, donde se podrán encontrar la presencia o ausencia de dichas trayectorias tanto a nivel nacional como local.

En un segundo momento, se abordará la cuestión del formato escolar desde la perspectiva de las trayectorias analizando cuáles son aquellos supuestos pedagógicos y didácticos que se ponen en juego y algunos programas en los que se refleja.

En tercer y último momento, se describirá el Programa Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares (MACTE), para identificar cómo a partir de las resoluciones y de diferentes textos ofrecidos a docentes se puede analizar la perspectiva mencionada.

Palabras claves: trayectorias escolares, política educativa, formato escolar.

Introducción

En este trabajo me propongo compartir algunos de los interrogantes y planteos iniciales que surgen de una investigación en curso, en el marco de la realización, con beca UBACyT de la Maestría en Ciencias de la Educación con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Dicha investigación, a su vez, se inserta en dos proyectos marco. Por un lado, el proyecto UBACyT titulado “La construcción de sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en el trabajo docente: disputas de significado contemporáneas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Por otro lado, el proyecto PICT “El trabajo docente en disputa: sentidos acerca de la enseñanza y de lo común en las posiciones docentes en el marco de políticas educativas contemporáneas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Al igual que la tesis de maestría, los proyectos se encuentran bajo la dirección del Dr. Alejandro Vassiliades.

El proyecto que dio lugar a la obtención de la beca se titula: “Sentidos y disputas en torno de la construcción de posiciones docentes frente a las desigualdades: Interpelaciones y procesos identitarios en la implementación de políticas educativas contemporáneas”. En dicha investigación, pretendo indagar sobre las posiciones docentes que construyen profesorxs de nivel primario en el marco de la implementación de políticas educativas contemporáneas, específicamente sobre el cargo Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares. La investigación busca dar cuenta del modo en que dichas políticas interpelan a lxs docentes y a los sentidos que construyen en torno del trabajo de enseñar.

Este trabajo se propone, en primer lugar, reponer algunos modos de significar las trayectorias escolares. En los últimos años se han construido diversas explicaciones sobre cómo se configuran los destinos escolares de lxs niñxs de distinto origen social y se fueron construyendo multiplicidad de conceptos para dar cuenta de estos procesos. Entre ellos se encuentra la categoría de trayectorias escolares. Sin embargo no parece ser un

concepto novedoso, como veremos a lo largo de estas páginas, hace más de veinte años que se lo escucha nombrar y se lo ve reflejado en los discursos pedagógicos y las diferentes normativas. ¿Qué implica hablar desde la categoría de trayectorias escolares?

En este sentido será necesario poder enmarcar teóricamente cómo se nombra esta categoría. También indagar la presencia o ausencia de la misma en las leyes y resoluciones tanto nacionales como jurisdiccionales desde mediados de los 90 en adelante.

De este modo, el escrito se propone analizar cómo la perspectiva de las trayectorias escolares coloca en el eje del debate el formato escolar tradicional y permite identificar algunos de los supuestos pedagógicos - didácticos que se ponen en juego. Hacia el final se ofrecen algunas reflexiones y discusiones iniciales de la investigación a partir del análisis del programa Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares y la posibilidad de ofrecer formatos más inclusivos.

Pensar “entre Trayectorias”

Se parte de la importancia de significar las trayectorias escolares para abordarlas desde las complejas relaciones entre desigualdades, diferencias y escolaridad; para luego, analizar diferentes normativas donde podemos encontrar su presencia, tanto a nivel nacional como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cuando se habla de Trayectorias Escolares, se pueden considerar una multiplicidad de sentidos que le son atribuidos. En este trabajo se consideran los aportes de Flavia Terigi, quien las conceptualiza como los recorridos que realizan lxs sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño del sistema (Terigi 2008). En este sentido, es necesario realizar una distinción: no hay ninguna intención de reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares, las cuales hacen referencia a todos los aprendizajes que realizan las personas además de aquellos que propone la escuela. Sin detenerse en esos debates, se piensa en esta ampliación de perspectivas que implica el

concepto trayectoria educativa, con la intención de abordar las trayectorias específicamente en la escuela.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas (Terigi 2009), las que estipulan el sistema de un grado por año. Expresan los recorridos de lxs sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. De este modo se destacan los rasgos propios del sistema educativo como la organización por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Por el contrario, las “trayectorias reales” de lxs sujetos son las que se pueden reconocer como itinerarios frecuentes, más probables y próximos a las “trayectorias teóricas”; pero que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, ya que la gran parte de lxs niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

Si se considera la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) y las diferentes normativas que establecen las obligaciones y garantías del Estado, de la familia y de lxs chicos respecto de la asistencia a la escuela, hay un punto bastante claro: a la escuela primaria hay que ingresar a los cinco, seis años en primer grado y pareciera ser que lxs que ingresan “a tiempo”, asisten todos los días y aprenden en los tiempos estipulados aquello que la escuela les enseña, responden de este modo a las “trayectorias escolares teóricas” descritas por Terigi.

El análisis de dicha categoría, lleva a pensar que todo lo que se escapa a esto es un “desvío”. Durante mucho tiempo, las respuestas a estos recorridos estaban vinculadas con intervenciones de especialistas, derivaciones y circuitos paralelos de escolarización. Una forma de pensar el aprendizaje y el trabajo docente más vinculada a una mirada estigmatizante de quienes aprenden. Sin embargo, desde la mirada actual acerca del “fracaso escolar”, se concibe no desde la trayectoria “del sujeto”, sino más bien, pensando que la misma es producida por las condiciones que propone el sistema para que lxs sujetos aprendan, como un problema que debe ser atendido sistemáticamente (Terigi 2009).

La autora en esta misma línea señala las consecuencias que se producen al pensar desde “el tiempo monocrónico”, desde un aprendizaje que sigue un ritmo único y que a su vez es el mismo para todos.

El tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos. Nuestros saberes pedagógico-didácticos se apoyan en aquellas suposiciones y los sistemas de formación docente y de producción de recursos para la enseñanza lo hacen propio (Terigi, 2014, p.81).

De este modo, pensar que hay una biografía escolar estipulada da cuenta de la relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos disponibles para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad (Terigi, 2010).

Los aportes de Nicastro y Greco (2009), enriquecen la mirada sobre las “trayectorias”, como recorridos subjetivos e institucionales, como movimiento que *hace* a un sujeto y a una institución, lo que nos invita a pensar *entre* trayectorias:

Una trayectoria supone sostener una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación a la vez. No se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, de la organización formativa y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma. Es por esto que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular” (Nicastro y Greco, 2009, p.57)

Continuar con el análisis de las trayectorias en esta línea entre sujetos e instituciones, permite complejizar aún más la mirada, el lugar donde el derecho a la educación y la multiplicidad de formas de hacerlo efectivo realmente cobran sentido. En este sentido, será necesario problematizar ese territorio, abordar el modo en que operan los supuestos pedagógico-didácticos en la construcción de las trayectorias escolares, sus efectos en las “condiciones institucionales de escolarización” (Terigi, 2004) y en los recorridos de los sujetos por el sistema educativo. Un sistema escolar que para algunos el tránsito se hace más

sencillo y para otrxs se encuentra atravesados por discontinuidades, ingreso tardío, repitencia, abandonos temporarios, cambios de escuela, que finalmente lxs termina expulsando.

Las trayectorias escolares desde las normativas, entre CABA y lo nacional

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (en adelante LEN), se encuentra la ausencia de la categoría de trayectorias en los apartados específicos del nivel primario. Por el contrario, en los artículos que involucran al nivel secundario se pueden encontrar referencias claras a esta categoría. Por ejemplo, en el artículo 32 la LEN plantea la necesidad de que estén presentes diferentes alternativas para poder acompañar dichas trayectorias: “Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as” (Ley 26.206, 2006, p.7)

En este sentido, se identifica una mirada desde la política pública, donde la categoría de trayectorias escolares, se encuentra relacionada con el derecho a la educación. Múltiples investigaciones refieren a esa relación a partir de considerar el acceso, la permanencia y egreso de lxs jóvenes a la escuela.(Terigi, F., & Briscioli, B. 2020; Kaplan y Fainsod, 2001; Briscioli, B. 2016, Kantor, D 2001). Si bien no es el objetivo de este trabajo, es interesante poder hacer referencia a las mismas; donde el interés por el estudio de las trayectorias escolares deviene de la preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina, caracterizada por el fracaso en el pasaje entre la escuela primaria y el nivel medio. Donde la LEN puso en el centro de la escena un problema político y pedagógico, evidenciando las dificultades del sistema para retener y permitir que sus alumnxs egresen (Terigi, F., & Briscioli, B. 2020). En este sentido, las trayectorias escolares analizadas desde los estudios sobre “abandono escolar” buscan complejizar el análisis de causas, motivos y factores por los que lxs estudiantes dejan de asistir a las instituciones educativas (Kantor, 2001).

Las investigaciones mencionadas identifican la heterogeneidad y las múltiples formas que abordan los recorridos escolares lxs jóvenes y adolescentes, planteando la posibilidad de reconstruir los modos en que efectivamente transitan por las instituciones educativas. Proponiendo formas de comprender las trayectorias escolares en el marco de complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas que cada sujeto pone en juego (Kaplan y Fainsod, 2001).

Reflexiones en torno al estar en la escuela o al dejarla, son las que contribuyen a concebir las trayectorias educativas de un modo más flexible y permeable (Briscioli, 2016). La distancia que existe entre las trayectorias escolares teóricas, anteriormente analizadas, dan cuenta de la variedad de dificultades que tienen lxs sujetos en el tránsito por su escolaridad. Dificultades que imponen las condiciones de escolarización propias de la educación secundaria.

Para retomar el análisis, haciendo foco en el nivel primario, en el año 2011 el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Ministerio de Educación de la Nación con acuerdos de los ministerios provinciales sancionaron normativas que ponen el acento en las trayectorias escolares. La Resolución CFE N° 134/11, hace referencia en su artículo 3 a la implementación de estrategias y acciones puntualmente en la escuela primaria:

Acompañar las trayectorias escolares a través de medidas que permitan el desarrollo de propuestas pedagógicas, respetuosas de los tiempos de apropiación de todos los niños, a los fines de evitar la repitencia, especialmente en primer grado. (CFE N° 134/11, p. 3489)

Podemos encontrar también en la resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación que aprueba las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”, las nociones abordadas anteriormente con una estrecha relación entre desventaja escolar y social:

La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias. (Res. CFE N° 174/12, p.2)

Las trayectorias escolares ocupan el eje central de esta resolución, donde se piensa la inclusión no solo desde el acceso a la escuela sino de cómo transitan lxs niñxs esa escolaridad, especialmente en aquellxs sectores más vulnerables. Con la atención puesta en los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgar posibilidades concretas y de ofrecer una enseñanza de calidad a todxs los alumnxs.

A continuación, se puede ver cómo se avanza sobre la cuestión de las condiciones institucionales, donde se observa una clara relación con el modelo homogeneizador que caracterizó a la escuela desde los inicios de los sistemas educativos modernos. De este modo, se pone el foco sobre la enseñanza y la importancia de pensar propuestas que se distancian de miradas monocrónicas de los aprendizajes (Terigi, 2010).

Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador (Res. CFE N° 174/12 - Anexo 1)

A nivel local, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se pusieron en marcha una serie de programas y acciones, anteriores a la sanción de la LEN, en los que podemos identificar a las trayectorias escolares dentro del nivel primario. El Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad (Res. SED N° 489/03), conocido como Programa de Aceleración y el Proyecto Grados de Nivelación para el Nivel Primario (Resolución N° 2429/03), tendientes a desarrollar alternativas organizacionales y pedagógicas para atender la cuestión de la sobreedad. Si bien no será un tema a desarrollar en este escrito, es interesante poder pensar como la problemática de la “sobre-edad”, es propia de la escuela. Este estar “por encima de la edad”, se relaciona con lo desarrollado anteriormente sobre las características de las trayectorias reales y teóricas.

Los programas mencionados, tienen el objetivo de ofrecer a alumnxs de nivel primario posibles alternativas para continuar sus estudios en un tiempo menor al que establece la escuela primaria (un grado por año)

El Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares para alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, (Res. SED N° 489/03) Si bien es necesario seguir formulando políticas que resuelvan las situaciones pedagógicas relacionadas con la sobreedad (en tal sentido, será necesario seguir con los programas y acciones dirigidos al mejoramiento de la enseñanza y de la retención en el primer ciclo para que, dentro de algunos años, aquellas situaciones -en especial, la repitencia reiterada- se hayan resuelto), este fenómeno educativo tiene que ser abordado de manera específica porque los alumnos que se encuentran en esta condición tienen mayores dificultades para finalizar el nivel primario en las escuelas comunes y para continuar su trayectoria escolar en el nivel secundario. (Res. SED N° 489/03, p.1)

De este modo se conforman grados de alumnxs con dos o más años de sobreedad en dos ciclos donde se cursan los contenidos equivalentes a dichos grados (en uno 4° y 5° grado y en otro 6° y 7° grado).

A diferencia de este, el Proyecto Grados de Nivelación para el Nivel Primario (Resolución N° 2429/03) se encuentra destinadx para chicxs de entre 8 y 14 años de edad, que no asistieron nunca a la escuela primaria o que dejaron de asistir por más de dos años:

“Este grado tiene como fin crear las condiciones pedagógicas necesarias para reinsertar o insertar a los alumnos y alumnas en un grado de la escolaridad común más cercano al que les corresponda por edad, en el menor tiempo posible, y en un plazo no mayor a dos ciclos lectivos” (Res. N. Resolución SED N° 2429/03 - Anexo 1: p.5)

En el año 2013 en la Ciudad de Buenos Aires comienza a funcionar el proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares (en adelante MATE), donde se incorpora en algunas escuelas públicas primarias, un docente con el objetivo de acompañar, orientar y promover: “nuevas acciones institucionales y que permita encontrar diferentes formas de incluir a los niñas y niños en los espacios escolares con éxito, mejorando así los aprendizajes” (MEGC/Resolución N° 2571/13). Es necesario aclarar que, actualmente se denomina Maestro/a Coordinador/a de Trayectorias Escolares de Nivel Primaria (MACTE), que surge a partir de la demanda del sistema educativo de contar con nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional. A fin de este trabajo, no se abordarán las diferencias en el cargo sino lo que tienen en común.

En la normativa anteriormente señalada, se identifican algunas de las características del rol de MATE . Entre ellas, se puede destacar:

- La función de acompañamiento a el/la docente de grado,
- La búsqueda de fortalecer la enseñanza, no desde una mirada única de los contenidos que el niñx debe cumplir al finalizar ese grado sino más bien desde el punto de vista del ciclo para garantizar la continuidad y la mejora en los trayectos escolares.
- El rol de articulador tanto con el equipo de conducción, como con sus pares y con las familias.
- El trabajo de adecuación curricular atendiendo a las problemáticas que naturalmente surgen de la constitución de aulas heterogéneas.

En síntesis, el rol pretende construirse desde tres funciones principales como son las de acompañamiento, fortalecimiento y adecuación curricular, con una mirada particular en los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos nodales y significativos, acompañando las trayectorias escolares de niñxs.

Desde las normativas se hace referencia a “mirar a la educación desde la igualdad de oportunidades, tanto desde el punto de partida en términos pedagógicos como así también, en la distribución justa de los recursos humanos y materiales para realizar una buena tarea educativa.” (MEGC/Resolución N° 2571/13). Asimismo incorpora una mirada del fracaso escolar que corre del eje de discusión al sujeto individual y para poner en el centro a la escuela.

El Proyecto de Maestro acompañante de trayectorias escolares desplaza la mirada del fracaso escolar como un fracaso del aprendizaje por déficit individual, cultural o familiar y enfoca la situación escolar como productora de buenos aprendizajes y desarrollo subjetivo. Así, se orienta a producir formas de trabajo enriquecidas, que apunten al trabajo colectivo a la producción colectiva ofreciendo formatos inclusivos y subjetivantes. (Res N° 2571/13,p.5)

Las trayectorias escolares: ruptura o permanencia del formato escolar

¿Cómo se puede pensar el formato escolar desde la perspectiva de las trayectorias? ¿Cuáles son aquellos supuestos pedagógicos - didácticos que se ponen en juego?

Diversas investigaciones, ponen especial énfasis en mostrar que el formato escolar es una construcción histórica que se ha consolidado frente a otras posibles porque supo dar respuesta a la intención de universalización de la escuela (Vincent, Lahire y Thin, 1994; Terigi, 2008).

En este sentido, el saber pedagógico y didáctico producido se apoya en varios de los rasgos que la escuela asumió como el aula graduada, la organización de los contenidos disciplinares, el espacio y tiempo específico, la figura del docente dada por ser la única persona a cargo de la enseñanza (Pineau, 2001). Es interesante poder plantear aquí, de qué forma dicho formato escolar hegemónico se ve interpelado y se reconfigura en el aula a partir de diferentes propuestas que permiten, en principio, ponerlo en tensión.

Se pueden encontrar un conjunto de políticas a fines de los 90 y principios de siglo, que se están o estuvieron desarrollando en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las cuáles se estructuran como alternativas a dicho formato escolar tradicional proponiendo modos de agrupar que rompen la lógica de la relación entre edad y ciclo lectivo correspondiente, entre otras cuestiones.

En un primer momento, más vinculado con la crisis de fines del siglo XX e inicios del XXI, podemos encontrar el Programa Maestro + Maestro (1998) y Nivelación y Aceleración (2003), brindando una mirada particular de las trayectorias donde el Estado viene a dar respuestas a partir de sus políticas públicas. Estas propuestas intervinieron a partir de la capacitación docente, brindando herramientas de análisis y estrategias de trabajo pedagógico que permitieron visualizar las posibilidades y logros de aprendizaje de aquellos alumnxs que desarrollaban su vida en situaciones complejas y que pertenecen a sectores de la población en los que se registran mayores índices de pobreza, marginalidad y exclusión.

Una década más tarde, en el año 2013 el proyecto MATE, descripto anteriormente, intenta poner en tensión este formato, en principio desde las resoluciones como intervenciones discursivas oficiales.

En primer lugar, surge una figura que pareciera romper con el formato escolar tradicional de una sola persona a cargo de un grupo. Se podría pensar que su existencia históricamente estaba dada bajo la presencia de unx docente de apoyo, externo a la institución (proveniente de educación especial) vinculada con un trabajo más individualizado con lxs niñxs. Frente a esto, el lugar del docente MATE en algunas escuelas, pareciera ser que se vincula más con un trabajo individualizado con estudiantes que presentan modalidades de aprendizaje que

implican el desarrollo de estrategias pedagógicas-didácticas singulares; y en otros casos más relacionado con el acompañamiento de la trayectoria escolar de niños y niñas y el trabajo en pareja pedagógica. Sobre este aspecto, es interesante preguntarse, en qué medida entonces lo expuesto en la normativa pone en tensión lo que sucede en las aulas finalmente.

Con respecto al formato específico de la organización pedagógica - didáctica, el rol MATE vendría a romper con una perspectiva de “aprendizaje monocrónico” (Terigi, 2010), con la idea de que todos aprenden lo mismo, del mismo modo, y al mismo tiempo. Sin embargo, ¿en qué medida este rol comenzó a romper con esta lógica y hasta qué punto sigue reproduciendo el formato tradicional adoptando de esta forma el rol más semejante al docente de apoyo, persistiendo fuertes vínculos con el mencionado formato escolar?

Para esto será necesario continuar con el trabajo de campo y analizar allí, cómo los docentes conciben y trabajan con las trayectorias y la tensión con el formato escolar. Cómo se construyen allí las posiciones docentes (Vassiliades 2011) frente al trabajo con dichas trayectorias escolares, qué tensiones y articulaciones se pueden dar en las instituciones. ¿Qué supuestos circulan en las escuelas en relación al trabajo docente, los vínculos entre desigualdad y la tensión con las trayectorias? ¿Qué mirada institucional permite que el trabajo se construya de una manera distinta? ¿Se conciben las trayectorias escolares más vinculadas con el derecho y acceso a la educación (como se puede ser en el nivel secundario)? ¿O se piensa en acompañar dichas trayectorias desde la mejora en la calidad de dichos aprendizajes?

En principio desde los cuadernillos de capacitación que recibieron docentes en el Curso de Ascenso Horizontal para acceder al cargo titular de MACTE se puede observar un sentido otorgado al trabajo con las trayectorias escolares desde la perspectiva analizada: “El trabajo con las trayectorias escolares comprende el recorrido de los alumnos en la escuela, teniendo en cuenta su punto de partida, y los procesos del aprendizaje de acuerdo con la intervención del docente” (GCABA, 2022. p.5).

En relación al Curso de Ascenso Horizontal mencionado, se pueden encontrar tres ejes: Matemática, Prácticas del Lenguaje y Gestión del Rol. En este último se identifican dos bloques: “*El desafío del rol*” donde hace referencia específicamente a las tareas a desempeñar y el segundo denominado “*Todos podemos aprender*” centrándose en la escuela inclusiva, y en la intención de construir a partir de los aporte teóricos junto con acciones que apunten a la mejora de los aprendizajes, de reconocimiento de trayectorias y singularidades y revisión permanente de las prácticas. Aquí se pueden identificar diversos materiales que dan cuenta del trabajo con la diversidad, con un análisis más histórico en relación con la escuela moderna, normalizadora y homogeneizadora y una profundización en tanto a la mirada actual del alumnx, basada en poder pensar los diferentes contextos en el que lxs sujetos aprenden, partiendo de que la diversidad no depende solo de las subjetividades sino de esos contextos. (GCABA, 2022).

A modo de cierre... Para seguir pensando las trayectorias escolares: entre lo “estelar” y lo real

En las diferentes normativas y documentos que se analizan, se observa cómo se comienza a desplazar la mirada del fracaso escolar del sujeto y la posibilidad de ofrecer formatos más inclusivos. Sin embargo es preciso preguntarse ¿Cómo se traduce esta perspectiva en las escuelas? ¿En qué aspectos del trabajo cotidiano de docentes MATE se pueden rastrear estas miradas sobre las trayectorias escolares? ¿Qué discursos históricos continúan presentes en los modos de asumir el trabajo de MATE?

Terigi toma la categoría de “lo estelar”, haciendo referencia a cuando un concepto, en este caso, el de trayectorias, se lo concibe desde una perspectiva que en algún momento se visibilizó, valoró, difundió, se “puso de moda”, pero que al cabo de un tiempo se incorporó al modo más estándar de pensar, sin llegar a problematizarla (Baraldi 2018).

Es interesante reflexionar aquí, en qué medida el rol MATE no se termina pensando, acaso, solo desde lxs sujetos, lo que anteriormente se las llamaba dificultades de aprendizaje. Concibiendo desde las mismas como un problema individual acompañando las trayectorias escolares solo de lxs estudiantes que así lo requieren.

Hasta qué punto no es continuar trabajando con las trayectorias escolares, pero exclusivamente de chicos que tienen dificultades. Será que es posible trabajar con todas las trayectorias de los estudiantes y así poder trabajar con estas múltiples cronologías?

No hay dudas en que las trayectorias escolares de cada uno son diversas, lo interesante es poder ver cómo se concibe el cambio en la estructura de las instituciones escolares, si es posible el logro en lo pedagógico, donde la transformación es necesaria. Cuáles son los saberes que se requieren que se pongan a trabajar cuando depende también que cambien las condiciones institucionales. Quizás, la modificación en las estructuras organizativas de la escolaridad hagan posibles las transformaciones en el nivel de las prácticas.

En este sentido es interesante poder pensar cómo desde el programa MATE se pueden reproducir perspectivas de enseñanza que caracterizaron a la escuela tradicional o tal vez imaginar que en esos encuentros otros escenarios sean posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- BARALDI, Victoria (2018) Entrevista a Flavia Terigi. Itinerarios educativos. Volumen (10), pp. 115-125
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- BRISCIOLI, Bárbara. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2022). Curso de ascenso horizontal. El arribo.
- KANTOR, Débora (Coord.). (2001). La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- KAPLAN, Carina y FAINSOD, Paula. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- NICASTRO, Sandra. y GRECO, María Beatriz. (2009). Entre trayectorias. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- PINEAU, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En: Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- TERIGI, Flavia. (2004). La enseñanza como problema político. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos (pp. 191-202)
- TERIGI, Flavia. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

TERIGI, Flavia (2010). Conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Santa Rosa, La Pampa

TERIGI Flavia y BRISCIOLI, Bárbara (2020) Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En: Montes Nancy y Pinkasz, Daniel (comp.) “Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes”. Buenos Aires: Ediciones UNGS - FLACSO. CDD 373.07. ISBN: 978-987-630-476-4

VASSILIADES, Alejandro (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. En: Revista del IICE, No 30

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel (1994) “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”. En: Vincent, Guy (dir.) L’éducation prisonnière de la forme 325 scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Normativa

Consejo Federal de Educación (2012) Resolución N° 174/12 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1993). Resolución N° 32/93 “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”.

Consejo Federal de Cultura y Educación Resolución (2011) Resolución CFE N° 134/11.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013) Resolución N° 2571 Fundamentación Proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2023) Resolución N° 2535 Maestro Coordinador de Trayectorias Escolares.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003) Resolución N° 489/03 Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003) Resolución N° 2429/03 Proyecto Grados de Nivelación para el Nivel Primario.