

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en nuevas perspectivas sobre la práctica docente en primarias rurales

Módulo 3: **Trayectorias y pasajes**



Índice

Clase 1. Trayectorias e identidad del trabajo docente rural.....	3
Clase 2. Trayectoria educativa y trayectoria escolar.....	17
Clase 3. Trayectorias escolares. Particularidades que impone el espacio social rural	34
Clase 4. Las trayectorias escolares en las escuelas rurales desde perspectivas situacionales....	47

Módulo 3: Trayectorias y pasajes

Clase 1: Trayectorias e identidad del trabajo docente rural

Presentación

Las particularidades y condiciones de los espacios rurales en los que las escuelas se localizan parecen tener incidencia en las propias formas de organización institucional. Por otra parte, **esa forma de organización caracteriza y condiciona las modalidades de trabajo docente y de aprendizaje para alumnas y alumnos.**

Pensaremos entonces la diversidad más allá de una posición etnocéntrica, como revisión de nuestra propia culturalidad. Si bien es cierto que aquello que hemos heredado como cultura, como historia, como lenguaje, como tradición, no se destruye ni puede expulsarse, debe ser igualmente cierto que desde el momento que incluimos en nuestra perspectiva la alteridad, lo propio se abre al cuestionamiento, a la reescritura, a un reencauzamiento.

En esta clase nos enfocaremos en la identidad del trabajo docente. El inicio en cualquier actividad profesional tiene sus particularidades. El entusiasmo e interés que despierta el hecho de trabajar se acompaña frecuentemente por la angustia y el desconcierto que provoca lo nuevo, más aún cuando esas decisiones implican trabajar en escuelas rurales, con el desarraigo que muchas veces acompaña a gran parte de las y los docentes. Debemos saber también que esa comunidad a la que llegamos, en la que muchas veces la escuela es una de las pocas instituciones o la única, espera ansiosa a maestras y maestros. Las/os invitamos, como dice el antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias, a “corazonar la tarea”.

¿Qué nos proponemos?

- Problematicar las subjetividades e identidades del trabajo docente en los espacios sociales rurales.
- Reelaborar, desde una posición crítica, las matrices de sentido que operan como constituyentes de la identidad del trabajo docente, así como del rol transmisor asumido.

El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis y la participación en el foro de intercambio. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta. Durante ese tiempo, les proponemos la lectura de la clase y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas y participar en el foro de intercambio.



Palabras clave: identidad - trabajo docente - etnocentrismo - cultura - biografías

Introducción

Huellas del trabajo docente

Al llegar al espacio social rural elegido o asignado para desarrollar el trabajo docente se produce el encuentro con la comunidad, los y las estudiantes, los y las docentes provenientes de distintos lugares. Ese encuentro, necesariamente implica mirar como extranjera/o una realidad ajena al propio universo cultural; pensar que la vida de las y los “otras y otros” también está cruzada de elecciones, gustos, selección de consumos culturales que revelan modos particulares de apropiación y construcción de sentidos, que se comprenden en el tejido de relaciones sociales en que se producen. Tal como sostiene Silvia Duschatzky, la escuela heredera de los lenguajes del orden, la certeza y la supremacía se ha movido sobre una lógica binaria de entender al mundo. Desde aquí ha privilegiado una visión etnocentrista desde donde la “diferencia” ha sido pensada en términos de “carencia”. Por lo general, estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y de nuestro control.

Cambiar la lógica de pensar desde la privación, que poco nos enseña sobre las capacidades reales de los niños, porque ignora el contexto cultural en el que se inscriben, implica posicionamientos y lecturas de otros mundos posibles.

Es así cómo estamos concibiendo a los sujetos como protagonistas de los procesos sociales a través de su accionar cotidiano, y, por tanto, como conocedores prácticos e intérpretes polémicos de la realidad (Batallán y García, 1992), no ya entendidos “como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que, es el único modo de producción de sentidos, en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales”. (Achilli, 2005: 25)

Esta recuperación del punto de vista de los sujetos (incluyendo sus prácticas) desde un enfoque relacional requiere a su vez un análisis que lo vincule y lo tensione con las condiciones objetivas del contexto socio-histórico del que forman parte, en su doble carácter de generador de limitaciones y posibilidades.

En esta línea, se estaría desbrozando un camino en la perspectiva de una pedagogía de las diferencias (Skliar, 2017), pensada desde un cruce de límites descolonizador en que la sociedad anfitriona y hegemónica, en la que fuimos formadas y formados, deberá recomponer sus coordenadas de identidad, cultura y nación, y en consecuencia de clasificación económica y social. Para ello se debe ampliar desde el trabajo docente el horizonte de la mirada autocrítica, y potenciar a su vez el reconocimiento solidario de los derechos fundamentales de las comunidades rurales a la educación, y de este modo reordenar otras pedagogías consensuadas con las y los destinatarios.



Reapertura de una escuela rural en Río Negro.

(https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/whatsapp_image_2021-01-29_at_14.13.20.jpe)

Estas pedagogías pueden hablar el lenguaje de la “interculturalidad” en la medida en que esta se convierta en un proceso de constitución identitaria hacia el interior del colectivo docente, reconstituyendo reflexivamente la formación de identidad y diferencia.

Observar no es mirar

¿Pero qué entendemos por ‘mirar’ y por ‘observar’? Proponemos pensar la observación del espacio en el que nos insertamos (vivimos, trabajamos, etcétera, categorías que profundizaremos más adelante) desde un enfoque antropológico, desentramar la complejidad de factores y situaciones que articulan las trayectorias en ese espacio social rural.

La observación es un procedimiento del método etnográfico. De la observación podemos decir que trabaja con la percepción más inmediata de la experiencia: la mirada. La información que surge de la mirada se presenta como la más evidente, pero también como la más falaz y más incompleta para la verificación de la realidad y el descubrimiento de su sentido. **La observación debe percibir las cualidades sensibles de las cosas, entender el lenguaje de las formas.**



La observación nunca es en sí misma conocimiento y nunca lo observado puede confundirse con lo conocido; la observación es fuente de conocimiento solo en la medida en que, sujeta a un tratamiento teórico, da lugar a una transformación de las informaciones y los datos observados en ideas y conceptos. "No creer que uno sabe porque ha visto". (Mauss, 1969)

El campo de la Antropología y la Educación lleva décadas de desarrollo, y ha logrado una importante consolidación en el contexto latinoamericano, en buena medida de la mano de los aportes de la etnografía educativa. Frente a los múltiples significados que ha adquirido esta última, es central señalar que con ella aludimos a algo que trasciende en mucho una mera cuestión de método o de técnicas de recolección de datos.



Por **enfoque etnográfico** estamos entendiendo una concepción teórico-metodológica del mundo social, que recoge y rediscute aportes clásicos de la Antropología, en diálogo con contribuciones importantes de la historiografía (especialmente aquella que tematiza los procesos sociales recuperando la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos en las diversas formaciones históricas), entre otros aportes teóricos, según ha sido profundamente trabajado por algunos autores clave de este campo (ver Achilli, 2005; Rockwell, 2009; entre otros). Es fundamental la observación y las múltiples lecturas que podamos realizar acerca del espacio social rural en el que trabajamos, en el que las infancias, los vínculos y las relaciones familiares y sociales se desarrollan conforme a patrones culturales propios y dan cuenta de un modo particular de “trayectorias”.

Actividad



Padlet colaborativo

“Notas acerca de la identidad de trabajo docente. Trayectorias”.

- Las y los invitamos a compartir en este padlet notas que den cuenta de su trayectoria docente en espacios sociales rurales. Las mismas pueden reflejar los móviles de su elección, sus trayectorias durante la pandemia, entre otras. Podrán elegir el formato que deseen compatible con padlet.

Padlet es un muro digital que permite almacenar y compartir contenido multimedia, también se utiliza como una pizarra colaborativa; permite enlazar imágenes, videos, audios y documentos siendo una especie de biblioteca virtual.

Trayectorias de docentes rurales que hicieron historia



“Hay una perspectiva del trabajo docente que no tiene incorporada la lógica histórica de la producción de conocimiento como característica constitutiva del propio trabajo, sabemos mucho sobre cómo aprenden las y los estudiantes, pero no cómo aprendemos lxs docentes”. (Terigi, 2013)

A lo largo de la historia muchos son los y las docentes que han aceptado el desafío de sostener las escuelas rurales y documentar las experiencias pedagógicas. Así aparece en los relatos del Maestro Luis Iglesias:



“La República Argentina basa su porvenir en la educación de sus hijos”. 25 de octubre de 1922. Así dice el pizarrón de la Escuela Nacional 64 de Cajón de Ginebra Grande (Chubut).

https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Escuela_Nacional_64,_Caj%C3%B3n_de_Ginebra,_Chubut.jpg

“El maestro recién llegado, no llevaba otra cosa que el bagaje de una pedagogía teórica muy general; encontró a esos niños sin tiempo escolar, el rancho desnudo y hubo de ingeniarse a su manera y con sus propios medios para abrirse camino sin esquivar la responsabilidad de su misión. [...] Hermosa y angustiante aventura fue la nuestra en aquella escuelita rural, en la que diariamente eran convocados a plena seguridad los maestros de la pedagogía universal, desde Rousseau a Makárenko, desde Pestalozzi a Decroly, al mismo tiempo que recogíamos vital aliento en la narración de las magníficas experiencias de ilustres maestros rioplatenses, Jesualdo, Olga y Leticia Cossettini, todavía con fresco olor a tinta de imprenta”. (Iglesias, 1973)

La sensación de novedad, el arribo a un espacio social rural poco conocido para el nuevo maestro y también para sus alumnos y alumnas, la revisión de una teoría que no alcanza y la invocación a unas y unos acompañantes que escribieron experiencias y teorías, parecen anunciar a través de Luis Iglesias lo que muchos años después estamos proponiendo para iniciar la profesión: superación del aislamiento, diálogo con la teoría, reflexión sobre el contexto, conceptualización de la práctica.



Las y los invitamos a compartir el documental *Luis F. Iglesias: “El camino de un maestro”*. En este video podrán ver la trayectoria de este pedagogo argentino. Nos propone un recorrido a través de las ideas, prácticas, reflexiones y propuestas de un maestro que marca un punto de inflexión en la historia de la pedagogía argentina y latinoamericana en el período 1938-1978.

El relato se construye desde distintas voces y fuentes: las de sus ex alumnos y alumnas, amigos, colegas, investigadores, y la propia, así como a través de dramatizaciones, dibujos infantiles, cine con filminas, animaciones, fotos y sonidos. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/luis-iglesias-el-camino-de-un-maestro/>

Desde el enfoque que venimos planteando, se ha definido a la etnografía como un proceso de *documentar lo no-documentado de la realidad social* en alusión a “lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009: 21). En este sentido, la *vida cotidiana* no constituye una dimensión diferente (o por fuera de) la historia, sino justamente es “el ‘centro’ del acaecer histórico” (Heller, 1972: 42). La *vida cotidiana* está impregnada de contenidos históricos, y su análisis delimita y recupera conjuntos heterogéneos de actividades emprendidos y articulados por sujetos particulares (Ezpeleta y Rockwell, 1987).



Entrega de carpetas escolares. Paraje Buena Vista, Corrientes.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/memoria-escolar-fotografia-documental>

De tal forma, este enfoque hace su aporte entendiendo la existencia cotidiana como *historia acumulada*, abordando el presente en términos historizados (Neufeld, 1997) y *relacionales* (Achilli, 2005). Es decir, reconstruyendo analíticamente las relaciones existentes entre diversos procesos sociohistóricos y las acciones y significaciones registradas en el presente, que son siempre llevadas a cabo (construidas, tensionadas, disputadas) por los sujetos.



Entre otras historias que dejan huellas para pensar las trayectorias de docentes queremos compartir un pasaje del libro *El maestro inventor*, de Walter Kohan, en el que cita a Simón Rodríguez. *

“No hay LIBERTAD donde hay AMOS [...]

Enseñen a los niños a ser preguntones [...]” (Simón Rodríguez. [1769-1854])

En el bello libro *El Maestro Inventor. Simón Rodríguez*, de Walter Kohan, se comienza con una historia ficcionalizada, donde el maestro y amigo de Simón Bolívar padece una experiencia que cambiará su vida para siempre. Los acontecimientos de ese tipo no se miden por su espectacularidad, sino por irrumpir e instalar preguntas que trastocan el destino de alguien para siempre.

Simón, joven maestro, en juego con niños en la ciudad de Kingston, Jamaica, tiene un imprevisto que se presenta como dificultad a resolver por el grupo. Un sombrero lanzado al vuelo, para ser disputado en la caída por los niños, interrumpe su trayecto quedando en un balcón. Tocar la puerta y pedir el sombrero es la primera solución que se descarta. Los dueños de la lujosa casa son aristócratas poco amigables. Buscan posibles alternativas para recuperar la prenda. Un niño negro y esclavo, llamado Thomas, observa la situación a cierta distancia sin intervenir. El maestro y los discípulos no encuentran respuestas. Los palos largos y una soga con un gancho no funcionan. Thomas imprevistamente y sin pedir permiso irrumpe en las deliberaciones ofreciendo una idea como herramienta, realizar una escalera humana. El plan funciona incluyendo en el grupo de trabajo a Thomas que pasa a formar parte de la escalera de niños sostenida en los hombros de Rodríguez. En pocos minutos recuperan el sombrero. Con la misma imprevisibilidad de su aparición se da la huida del pequeño esclavo acabada la tarea. Simón queda desorientado. Las preguntas lo asaltan y lo inquietan, inclusive en el descanso de esa noche ¿Por qué esta idea surgió de un pequeño esclavo y no del grupo? ¿Por qué Thomas está afuera de la escuela? ¿Por qué los Thomas en América? ¿Por qué la desigualdad? ¿Qué los hace diferentes? ¿Por qué huyo si era el héroe del día? (Kohan, 2013)

*Rodríguez, Simón (Venezuela). Nació en Caracas en 1769 y falleció en Perú en 1854. Fue el maestro de Simón Bolívar, en quien influyó notablemente. Se vinculó con las ideas revolucionarias y simpatizó con el movimiento independentista de Manuel Gual y José Marra España, y ante su fracaso, debió

emigrar. Entonces se dirigió a Jamaica, donde estudió la lengua inglesa. Partió luego a los Estados Unidos y finalmente a Europa. En el extranjero, continuó su formación en idiomas e incrementó su contacto con las teorías revolucionarias que pronto implantaría un nuevo orden político y social de alcance mundial.



Compartimos otras trayectorias de docentes rurales en contexto latinoamericano: “Educar es la mejor manera de luchar. La educación en el Movimiento Sin Tierra de Brasil”. Disponible en:

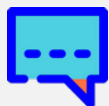
<https://youtu.be/Vsybv0TUv0>.

Algunas conclusiones

Para concluir quisiéramos compartir con ustedes múltiples interrogantes para pensar la educación rural con perspectiva intercultural. Las mismas fueron realizadas en la “Jornada Regional de Educación Inicial” a cargo del Antropólogo y Magíster en Investigación Educativa Raul Díaz, en el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) en la ciudad de Puerto Madryn (Chubut) el 2 de agosto de 2003:

- ¿Deben las diferentes infancias y juventudes renunciar a sí mismas entregándose a las definiciones hegemónicas de la normalidad y la uniformidad?
- ¿Cómo sería una escuela desde el aprendizaje de las diferencias? ¿Debe darse espacio a lo posible y lo contingente a la escuela? ¿Qué mitologías de identidad habría que de-construir, o erosionar, o incluso en algunos casos demoler, para advertir sobre sus complicidades con el sistema capitalista, su sombra neoliberal, el racismo y el sexismo en el que se sostiene?

Actividad obligatoria: Foro de intercambio



Escriban en el foro una reflexión que dialogue a partir de las preguntas (orientadoras) presentadas en las conclusiones, y con la que realizó una colega en la cohorte anterior:

“...Creo necesario revisar cómo es nuestra manera de vincularnos con niños, su familia y su comunidad (como les miramos, que esperamos de ellos), cuáles son los sentidos acerca de la educación de las infancias rurales y de la vida en el campo en general que sustentan nuestro quehacer. ¿Qué lugar le damos a la diversidad de formas de hablar, de ser, de aprender que tienen las infancias rurales? ¿Cómo atendemos a las experiencias formativas que acontecen fuera de la escuela? Esta reflexión sobre sí mismo requiere de un tiempo y espacio específico y del encuentro con otros. No podemos hacerlo solos/as ya que podemos quedarnos en un lugar de impotencia o de omnipotencia”. (Zamora Lorena. Aula 11 APDR03)

En términos de Thisted reconocer y dar lugar a la diversidad, precisa de espacios de diálogo, de intercambio, armar redes para no ser un/una docente que solo reflexiona desde sus propios marcos. Si pensamos con otros/as podemos hacer de la escuela un lugar más potente y que energiza.

Abrimos aquí este espacio de diálogo. Recuerden haber leído la clase y bibliografía antes de intervenir. Sumar y debatir con las expresiones que se vayan realizando ... ¿Quién comienza?

Bibliografía obligatoria

Thisted, S. (2019). Una escuela que se cierra sobre sí misma no puede ser intercultural. *Educación en Córdoba* N.º 36. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2019/06/N36-14-Una-escuela-que-se-cierra-sobre-si-misma-no-puede-ser-intercultural-Thisted-dialogo.pdf>.

Bibliografía ampliatoria

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología* N° 42. México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>.

Bibliografía de referencia

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

Batallán, G., García, J. (1992). *Antropología y Participación, contribución al debate metodológico*. En *Antropología y Ciencias Sociales*; No 1 (Año 1992).

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde Editor.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Publicado en Noveduc/Perfiles. (Mauss, 1969, como se citó en Sánchez, P. 2005. *El oficio del antropólogo. Crítica de la razón (Inter) cultural*. Flacso. Biblioteca).

ROCKWELL, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.

HELLER, A. (1972). *La estructura de la vida cotidiana*. In: HELLER, A. *Historia y vida cotidiana*. Aportación a la sociología socialista. Barcelona: Grijalbo.

NEUFELD, M. R. (1997). *Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación*. Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, n.17.

Kohan, W. (2013). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz, R. y Alonso, G. (1998). *La educación y el nuevo siglo. Aportes antropológicos y pedagógicos desde la identidad y la diferencia*. Cipolletti, CEPINT.

Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Madrid, Miño y Dávila.

Guerrero Arias, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito, Ediciones Abya-Yala.

Iglesias, L. F. (1973). *La Escuela Rural Unitaria*. Buenos Aires, Ediciones Bach.

Kohan, W. (2013). *La historia de Thomas. El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Zattera, O. y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Créditos

Autores: Rubén Murphy

Cómo citar este texto:

Murphy, Rubén (2023). Clase Nro 1: Particularidades que impone el espacio social rural. Modelos organizacionales en la educación primaria. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 3: Trayectorias y pasajes

Clase 2: Trayectoria educativa y trayectoria escolar

Presentación

Esta clase la dedicaremos a abordar distintas conceptualizaciones de trayectorias. Vamos a trabajar poniendo el acento en la diferencia que existe entre la trayectoria real y la teórica, considerando el lugar de la escuela en los espacios sociales rurales.

El abordaje multidimensional y contextualizado permitirá a las y los docentes poner en diálogo sus propias biografías con las de las y los estudiantes y, a la vez, analizar la pertinencia de los formatos institucionales para la continuidad de sus trayectorias.

Pondremos en consideración las tensiones entre la cultura de las comunidades y la cultura escolar y de qué manera se asumen las limitaciones de las políticas educativas para enfrentarlas.

El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis. Durante ese tiempo, les proponemos acercarnos a los materiales y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

¿Qué nos proponemos?

- Ofrecer distintas conceptualizaciones de trayectorias, considerando el lugar de la escuela en los espacios sociales rurales para la problematización de las acciones y decisiones que se tomen en los procesos de inclusión educativa.
- Promover el reconocimiento de las singularidades y particularidades del espacio social rural en el que se encuentra la escuela desde una perspectiva intercultural.



(Fuente propia)



Palabras clave: trayectoria real - trayectoria teórica - formatos escolares

Trayectoria teórica, trayectorias reales...

Como hemos venido analizando en los diferentes materiales de la cursada, para pensar las trayectorias de estudiantes de escuelas rurales es ineludible dar cuenta de la tensión existente entre lo común y lo diverso en alusión tanto al espacio social rural y la escuela como a las y los sujetos que la habitan.

Los recorridos diversos, interrumpidos o abandonados, han sido y siguen siendo parte de las preocupaciones generales de la escuela rural. Las distintas leyes y normativas que se fueron promulgando a través del tiempo se han centrado en garantizar el derecho a la educación, siendo el nivel primario pionero en ese recorrido.

En muchas comunidades, las familias asumieron el compromiso de la obligatoriedad y en muchos casos han luchado y lo siguen haciendo, para que sus hijas e hijos tengan garantizado un servicio educativo de calidad en sus espacios sociales rurales. Del mismo modo **diversas escuelas rurales a lo largo del país han creado dispositivos para garantizar las trayectorias de sus estudiantes.**

Sabemos que cuando no se logra cumplir paso a paso la trayectoria escolar prevista, se pone en riesgo el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y con ello se limita el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En muchas ocasiones esta interrupción suele atribuirse a cuestiones individuales o familiares.

Ahora, resulta imperioso poner en tensión estas atribuciones para asumir la responsabilidad que cabe a la institución escolar. Si bien en todo el sistema educativo se identifican situaciones de este tipo, la interpretación de los datos estadísticos permite establecer que los mayores índices relativos a **los recorridos no encauzados de los alumnos y alumnas están en estrecha vinculación con las condiciones de pobreza.**



- ¿Cuáles son esos escenarios propios del espacio social rural en el que ustedes trabajan?
- ¿Cuáles son en su institución los indicadores que influyen en los recorridos no encauzados de las y los estudiantes?

(Conserve estas notas porque las necesitará en el trabajo de integración final de este módulo.)



“La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos”. (Terigi, 2009: 14)

“¿Qué son las trayectorias escolares?”

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos ‘trayectorias escolares teóricas’. Las trayectorias teóricas expresan

recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, ‘trayectorias no encauzadas’, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en ‘las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo’ (DINIECE-UNICEF, 2004: 8). [...] enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas [...]”. (Terigi, 2009)

Estas lecturas nos llevan a (re)pensar el rol de los y las docentes rurales dentro del sistema educativo. Justo Oxa señala que: “El docente requiere conocer profundamente su cultura, y también conocer la cultura de sus niñas y niños; este conocimiento debe ser al nivel de las cosmovisiones. Las actividades educativas que se realicen deberán tomar en cuenta los valores, creencias, las instituciones y las prácticas cotidianas de las tradiciones culturales presentes en la escuela”. (Oxa, 2008)

Entre los saberes locales y los contenidos escolares

El contenido a enseñar es producto de un proceso de selección cultural. ¿Cómo se eligen los contenidos partiendo de un número casi infinito de alternativas culturales posibles? Las culturas son las productoras de lenguajes, costumbres, creencias e ideas que se transmiten en las escuelas. A

partir de ellas se extraen y se definen los contenidos a enseñar. ¿De dónde proceden los contenidos a enseñar?

Cuando pensamos en la escuela rural inserta en el territorio, debemos considerar que el estudiante trae su territorio a la escuela. Debemos partir de la importancia de poder considerar a la escuela rural como una comunidad de práctica donde se reconoce al otro sujeto del aprendizaje como sujeto de saber para desde ahí construir el conocimiento escolar (Díaz, 2014). Es decir, pensar la escuela rural requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza, así como los sujetos involucrados en sus actividades. Y aquí se manifiesta la tensión entre lo común y lo diverso.

El concepto de **justicia curricular** es muy importante para (re)pensar los contenidos a enseñar, a aprender, a desaprender, a aprehender en las escuelas rurales. En el momento de planificar, es importante hacernos preguntas...



- ¿Está presente el territorio en los Diseños Curriculares de su jurisdicción?
- ¿Los saberes locales tienen espacio en las aulas?
- ¿Hay espacios para las voces, los silencios, las miradas, los cuerpos de nuestras/os estudiantes?

Una propuesta intercultural en la escuela rural, como analizamos en la clase 1, se debe sustentar en el reconocimiento mutuo y en la retroalimentación de saberes, que como prácticas cotidianas deben estar presentes en el aula y en la escuela. Hay saberes que deberían estar en la escuela y que muchas veces no aparecen, saberes referidos a datos y hechos que son parte del entorno; saberes referidos a la propia historia de la comunidad, a las visiones del mundo.



Una manera de pensar las trayectorias

Alternancias cósmicas

Una vez cerrada.

Una vez abierta.

Este es el ciclo de toda evolución.

Un vaivén sin fin.

Una mutua interpretación.

Lao-Tse

Al hablar de *trayectoria* nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación.

Tal como lo dice este autor “trayectoria y camino... ambas palabras son necesarias...” aludiendo a Machado nos recuerda que “el camino se hace al andar”. (Joan Manuel Serrat, He andado muchos caminos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VQygJTfsJm8>).

Y ahí aparece la figura del caminante quien es el que hace camino en su mismo caminar. Cuando pensamos la trayectoria en relación a la idea de camino, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que formarán parte de nuestro análisis posterior. Si nos acotamos a la idea de trayectoria tal como lo señala Ardoino, desde una perspectiva que se deriva de la astrofísica, o de la balística se alude a “un móvil inerte propulsado por una fuente de energía externa y aditiva”. Bajo esta idea solo hay lugar para el cálculo, la predeterminación y la programación medible. Conociendo el punto

de partida es posible calcular con precisión el punto de llegada, la transformación en la formación parece conmocionar esta idea.

En esta clase tomaremos posición por la primera idea, y entenderemos a lo largo del mismo que una trayectoria, es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Y en esa situación una mirada oblicua, en el sentido que Chalmers (1995) le da al término, atravesará ese recorrido poniendo en evidencia y dando diferentes énfasis a esos componentes o aspectos que citábamos, entre otros, más arriba.

La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa solo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones; una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quien ocupe ese lugar. Es decir una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quién esté allí, dónde, con quién.

Lo mismo en el caso de un o una docente, desde esta posición podría leerse un currículum personal como un conjunto de actividades que alguien realiza una tras otra a lo largo de la historia, o la acumulación de certificaciones, o la referencia a la antigüedad en el sistema; tampoco en este caso necesitamos saber de quién se habla. Con solo acceder, por ejemplo, a un perfil tipificado para determinado puesto de trabajo podría ser suficiente.

Un alumno o alumna anónima, un o una docente anónima, un ámbito de acción que queda invisibilizado, unas relaciones que no se expresan, no hace falta más, para entender algunas de las cuestiones que se ejemplifican.

Sin embargo, justamente la preocupación que nos interroga casi obstinadamente es la de reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo, como instituciones primeras en el decir de Castoriadis (1989). Estas instituciones primeras que se expresan en las instituciones segundas, familia, escuela, etc. y que son el requisito de funcionamiento de lo social...”. (Nicastro y Greco, 2012)

Recomendamos la lectura completa del texto, disponible en el aula virtual.

Siguiendo el itinerario, como en todo viaje uno se fija metas, que no necesariamente coinciden con lo que va ocurriendo en el camino.

Alumnos y alumnas que llegan después de los cinco años, porque antes los consideraban muy pequeños para recorrer la distancia entre su casa y la escuela; estudiantes que faltan durante largos períodos porque se trasladan a otras zonas por los trabajos de sus familias; escuelas a las que no se puede llegar durante algunas semanas, en las temporadas de lluvias o nieve, porque los caminos están inaccesibles; adolescentes que ya saben leer y que dejan de asistir para colaborar con la producción familiar para la subsistencia...



(https://www.telam.com.ar/thumbs/bluesteel/advf/imagenes/2020/06/5edd70a715657_450.jpg)

Estos y muchos otros son los argumentos que se suelen escuchar para explicar los motivos vinculados con la interrupción de la escolaridad. Resulta necesario avanzar en la indagación de las especificidades de los espacios sociales rurales para profundizar y tensionar las problemáticas del sistema educativo en contexto.

Las trayectorias y el formato escolar

El análisis de escuelas rurales requiere sumergirse en una trama compleja en la que se recrean diferentes contextos territoriales, donde la educación se presenta como un eje condicionado por factores políticos y socioeconómicos, y condicionante a su vez de las producciones y reproducciones sociales y culturales que movilizan la construcción del territorio. Señalaremos que el territorio es el espacio con sentido en el que se encuentra la escuela. Tal sentido hace referencia a que está influido por las ideologías dominantes en determinado momento histórico y en relación con un proyecto, compartido colectivamente o no, pero hegemónico.

Tengamos presente que el pasaje del territorio al espacio y del espacio al territorio se da en forma ininterrumpida, ligado con la necesidad ineludible de crear sentido, no solo en lo específicamente territorial, sino en relación con toda actividad humana (Bustos Cara, 1998).

De este modo, la educación, producto y parte de un sistema de masificación mayor, incide en las estructuras y relaciones que producen el territorio. Esto pone de manifiesto el poder de agilización o freno que puede significar la educación para los procesos de construcción cultural y territorial (Franco, 2005). En esa construcción tiene un lugar central el proyecto escolar.

Entonces, **la escuela es productora de territorio** ya que actúa en lo inmaterial y lo ideológico, para producir materialidad. Esta situación se potencia por su condición de institución, prácticamente única y solitaria, en extensos espacios rurales.

Es preciso señalar que más allá de las acepciones que otorgan sentido a la institución, esta debe interpretar y dotar de sentido al mundo simbólico que orienta al sujeto para entender y decodificar la realidad social.



En síntesis, el establecimiento educativo rural cumplirá con el fin de brindar educación de acuerdo con los contenidos curriculares establecidos a nivel nacional y provincial; pero al mismo tiempo se instituirán las normas necesarias y concordantes para garantizar las trayectorias de las y los estudiantes. Existen muchas y variadas experiencias en nuestro país que dan cuenta del despliegue de un amplio abanico de estrategias que las y los docentes llevan adelante con la finalidad de garantizar una educación de calidad y la trayectoria escolar (ingreso, permanencia y egreso) a estudiantes embarazadas, estudiantes madres, estudiantes padres, estudiantes que realizan diferentes tareas domésticas en sus hogares (cuidar a hermanos menores, cocinar), estudiantes que realizan tareas agrícolas-ganaderas junto a sus familias, estudiantes que realizan artesanías. Estudiantes que recorren varios kilómetros para llegar a la institución a pie, en moto, a caballo, en lancha. Estudiantes albergadas/os que deben dejar a su familia parte de la semana para asistir a clases...

Diálogo intercultural para el fortalecimiento de las trayectorias

En un encuentro de docentes rurales se propuso un cruce entre las trayectorias de maestras y maestros con estudiantes de escuelas primarias rurales. En la misma debían conjeturar en un relato o carta ficcional, acerca de cómo serían recordadas/os por algún estudiante. La siguiente es una carta que da cuenta de ello.



Carta de una estudiante a su maestra*

Hola “seño Macarena”:

Le escribo porque estuve recordándola... Me preguntaron qué me acordaba de las clases de “gimnasia” en el patio de mi escuela y recordé nuestro primer día. Llegaste un poco nerviosa, muy joven, tu primera experiencia en escuela primaria. Las otras seños te preguntaron si habías trabajado en escuelas y pusieron cara rara

cuando les dijiste que siempre tuviste mayor carga horaria en Secundarias. ¡Cómo se rieron cuando se enteraron de que eran las de pleno centro! ¡¿Qué haces acá?! Preguntaron.

Vos con tu cara mezcla de nervios, un poco de rabia por las risas y un poco de vergüenza les respondiste “siempre fui a escuelas rurales, tenía ganas de probar”.

Ibas a “probar” si te gustaba, si te encontrabas... en el primer recreo un compañero de sala de 4 se tiró de arriba de un árbol. Te vi cruzar el patio asustada... siempre quise preguntarte ¿en la ciudad no se caen los chicos? ¿no se trepan a los árboles o juegan en la tierra y canales? ¿te acordás cuando fuimos a lavar los juguetes del Jardín al canalcito? Poco a poco te fuiste soltando, un día conseguiste pintura y marcaste el playón pelado donde jugábamos, también el mástil y ya que estabas algún rincón medio pálido de la escuela.

El día de la Pachamama te disfrazaste con nosotros y bailaste unos caporales con Eva, la seño que vino de Bolivia a ayudar a los nenes que solo hablan quechua. ¡Qué risa cuando querías que te enseñemos y no te salían las palabras! En casa mamá se reía porque no te salían los números, y me decía que te ayude así no te confundías tanto. Seño a veces pienso en las veces que ataste mi zapatilla con cinta adhesiva para que pueda correr en la pista el día del encuentro con otras escuelas. ¡¡¡Qué enojada estabas porque el cole no nos pasaba a buscar!!! A veces pienso, cuánto extraño ese playón pelado y encontrarnos bajo el sol de la siesta. En ese rincón escondido del Valle, donde quizás estamos ocultos, anónimos, pero somos felices.



*Autora del relato y Mural “mundo rural” María Macarena López. Abril 2021.



Las y los invitamos a realizar ese ejercicio:

- ¿Qué dirían sus estudiantes al recordarlos?
- ¿Qué notas constitutivas de su identidad de trabajo docente les gustaría que destaquen?

Llegamos al final de esta clase y les contamos que en el material de lectura se encontrarán con una autora y un autor que pondrán en diálogo las condiciones del sistema educativo y los modos de transmisión y enseñanza que han marcado algunos de los vínculos pedagógicos.

Como ya analizamos en esta clase y en la anterior, familias, comunidades, equipos docentes y directivos/as, niños y niñas se relacionan en un espacio social rural marcado por condiciones sociohistóricas y culturales. En ese contexto se generan propuestas pedagógicas destinadas a chicas y chicos que transitan su escolaridad en esa escuela.

Así interpelamos las trayectorias formativas de las y los docentes, ya que al intentar establecer un diálogo intercultural se crean las condiciones para que emerjan las mediaciones propias del campo pedagógico en contraposición a lo asistencial u otras lógicas y abriendo interrogantes acerca de la propia práctica profesional.



Flavia Terigi plantea que: “[...] Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela. La cuestión es: ¿cómo se explica ese hecho repetido en la historia de la escolarización? Sabemos que no hay una única explicación, y que los modos de entender este hecho han experimentado importantes cambios a lo largo del siglo XX [...]”.

A decir de Daniel Loncón: “[...] la letra *i* de indio y su imagen no quedaban estáticas en lo alto de la pared, sino que bajaba, trepaba por los bancos, se metía en los cuadernos, retinas y subjetividades de los y las estudiantes; Luego salía al recreo, circulaba por los pasillos y cobraba forma en diversos juegos o al momento en que a los niños se les hacía poner en ‘fila india’ o se les indicaba que debían permanecer ‘sentados como indiecitos’.

Muchas veces, se define a las personas o a un conjunto de ellas por sus características, reales o imaginarias y no necesariamente por su esencia. La nominación y adjetivación por parte de quien posee la hegemonía del discurso es, en definitiva, un ejercicio de poder. Y la escuela definitivamente es un dispositivo de poder. Si bien es conocido el uso de la terminología *indio* para denominar a los habitantes de estas tierras durante la llegada de la conquista española, su uso en estos territorios merece una especial atención por el objetivo que encarnaba y su eficaz utilización por diversos agentes y dispositivos estatales, entre ellos la escuela. Pero para comprender algunos discursos y prácticas del presente, es interesante indagar en algunas nociones que en el pasado sentaron las bases para su vigencia en la actualidad...”.



Para finalizar, las y los invitamos a pensar críticamente las situaciones planteadas y la relación que se da al interior de cada institución.

Reseña de autores

Reseña de Autores

Daniel Leónidas Loncon

Miembro del Pueblo Mapuche, nacido en Cushamen. Auxiliar en la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Miembro del comité organizador del Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe 2014-2020 (UNTREF). Colaborador de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, Cátedra UNESCO. Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas y proyectos en el campo social y universitario. Realiza actividades de divulgación, promoción y acción sobre los derechos de los pueblos originarios, además de autor de diversas publicaciones y artículos de opinión sobre la temática.

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Profesora para la Enseñanza Primaria. Investigadora Categoría I en Argentina. Investigadora- Docente Regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde es Investigadora Responsable del PICT 2010- 2212 "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense". Profesora Titular Regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde dirige un proyecto UBACyT sobre el aprendizaje en los plurigrados rurales. Profesora interina de la Escuela Normal Superior n° 7 José María Torres, de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de posgrado en las universidades de Buenos Aires, Córdoba, La Plata y Entre Ríos. Coordinadora Académica del proyecto de investigación de UNICEF Argentina "La educación secundaria en los grandes centros urbanos". Miembro de REDESTRADO (Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente), en cuyos seminarios participa como ponente, expositora y miembro del comité científico. Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el desempeño de ese cargo, impulsó políticas de reingreso al sistema escolar, de retención y de mejoramiento de los aprendizajes, orientadas a la población más vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires. Es autora de numerosos libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, currículum y formación docente, en educación urbana y rural.



Actividad obligatoria de la clase 2

- **Elegir uno o varios estudiantes y realizar un registro que dé cuenta de su trayectoria en la escuela.** (incluir su biografía personal y escolar y el espacio social rural en el que vive, entre otras notas de identidad).

Algunos interrogantes para orientar la escritura (solo orientativos , no deben responderse): ¿qué experiencias y vivencias tienen los alumnos y estudiantes en y de la escuela?, ¿cómo viven la organización escolar en la que se encuentran insertos?, ¿cómo construyen una imagen de sí mismos en tanto personas, no solo como alumnos y estudiantes, a partir de sus vivencias cotidianas en las aulas, con compañeros y profesores?, ¿cómo se entrecruzan las identidades entre ser estudiante y otras identificaciones familiares, sociales?

- Redactar una reflexión que considere lo siguiente: El texto elaborado debe recoger la síntesis de la/s trayectoria/s elegida/s. - 1- Justifique el motivo de su elección.
- ¿Qué les aportó esta clase para pensar la/s trayectoria/s seleccionadas?
 - Debe dialogar con las ideas expresadas por Terigi y Loncón.
 - Si se incorpora alguna cita de autor/a, debe ser muy breve y se hará la referencia correspondiente.
 - Extensión máxima: 2 carillas.

Nombrar el archivo de la siguiente forma: M3_C2_Actividad 2_Apellido y nombre

Se entrega por buzón de actividades.

Bibliografía obligatoria

Loncón, D. (2020). *Con i de indio. La herencia colonial de la palabra aprendida*. CLPOAM. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1hjk1uFpcJvzt_dMVREXcxDP0DFP1LP5J/view?usp=sharing

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.

Bibliografía ampliatoria

Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. Disponible en el aula virtual.

Segal, A; Carli, S; Dussel, I. (2021). “Educación, conocimiento, comunicación y tecnologías”. En ¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire – Ediciones CTERA, 2022. Secretaría de educación.

<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/11503abaf5d8d26ba25f4ee79db4c874.pdf>

Bibliografía de referencia

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Morgade, G. (2017). ¿Qué es lo público de la escuela pública? *Educación Pública, Marcha Federal Educativa*. Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Documentos de PREAL*. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Oxa, J., (2008). *“Formación docente y educación cultural bilingüe que necesitamos hacer”*. Lima. En Docencia y contextos multiculturales.

Díaz, D. (2014). *La construcción del conocimiento en la escuela rural: la relevancia de los conocimientos cotidianos*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Nicastro, S. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación / Sandra Nicastro y María Beatriz Greco. - 1 a ed. 2a reimp. - Rosario: Horno Sapiens Ediciones.

CASTORIADIS, C. (1989) en Nicastro, S. 2012). La institución imaginaria de la sociedad, vols. 1 y 2. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Créditos

Autores: Rubén Murphy

Cómo citar este texto:

Murphy, Rubén (2023). Clase Nro 2: Trayectorias escolares. Particularidades que impone el espacio social rural. Modelos organizacionales en la educación primaria. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 3: Trayectorias y pasajes

Clase 3: Trayectorias escolares. Particularidades que impone el espacio social rural

Presentación

Como ya consideramos en las clases anteriores, en las últimas décadas, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles constituye una problemática prioritaria de las políticas educativas. Su abordaje avanzó desde la concepción de fracaso escolar como una cuestión individual, pasando por la perspectiva de la reproducción cultural, hacia una representación multicausal.

En este módulo reflexionaremos acerca de las trayectorias reales como recorridos heterogéneos, variables y contingentes, diferentes de aquellas que siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo, denominadas por Flavia Terigi como *trayectorias teóricas*.

El derecho al arraigo, las categorías de pobreza y exclusión, el derecho a educarse en familia, entre otros temas serán problematizados para pensar la multiplicidad de factores que condicionan las trayectorias de niñas y niños en los entornos sociales rurales.





¿Qué nos proponemos?

- Problematizar la configuración de subjetividades e identidades de las múltiples infancias.
- Incidir en la búsqueda de intersticios que permitan encontrar formatos organizacionales dinámicos, de acuerdo con las necesidades de las y los estudiantes para garantizar el derecho social a la educación.



Palabras clave: trayectorias escolares - infancias - derechos - instituciones

Introducción

“La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo”.

J. Larrosa

Las escuelas se enfrentan permanentemente a realidades complejas que dan lugar a situaciones particulares al interior de las organizaciones y en los sujetos, que nos obligan a acudir a una amplia gama de cuerpos teóricos, no siempre complementarios entre sí, para dar cuenta de estos nuevos problemas. Intentaremos superar el análisis del sujeto con el foco en miradas evolutivas, para avanzar en mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y la singular construcción de las subjetividades de niñas y niños en sus primeros años de vida. Construcción que se realiza en torno a diferentes procesos de inscripción, en distintos espacios y en procesos de complejidad creciente:

familiares, comunitarios, escolares e incluso virtuales. El tiempo atravesado por la pandemia de Covid 19 y el ASPO dieron cuenta de ello.

Las investigaciones más recientes muestran que no existe una supuesta niñez “natural”, que desconocería los condicionantes histórico-sociales y el papel de la cultura en la producción de subjetividades. Por lo tanto, se hace necesario trascender los enfoques vinculados al desarrollo evolutivo para incluir los enfoques socio-antropológicos en relación a la construcción de las infancias, de las adolescencias y juventudes (en plural) y la adultez.

Infancias rurales: ¿cuáles? ¿cuántas?

Vamos a reflexionar partiendo de determinados estereotipos que establecen un modelo de infancia. Siempre recuerdo cuando a estudiantes de una escuela rural se les propuso como actividad de artes visuales realizar un autorretrato y Marisol, niña afrodescendiente de 8 años, se dibujó rubia y de enormes ojos celestes en contraposición a su “imagen real”. ¡Cuántos mensajes para maestras y maestros disparó esa producción! Podríamos enumerar algunos de los temas que subyacen en el debate entre docentes: los medios de comunicación, las propuestas editoriales, los materiales mediadores de la enseñanza... Sin dudas son algunos, no todos, los desencadenantes de estereotipos que generan condiciones estigmatizantes que a su vez marcan de modo desigual a la infancia. De esos impactos en las subjetividades no escapan tampoco las y los estudiantes de las escuelas rurales, aún las más aisladas.



“[...] a partir de estos estigmas incipientes que marcan de modo desigual a la infancia, haciendo de estos estados, se diría de ‘naturaleza’, cosas muy diferentes. Es decir, desnaturalizar la infancia, volviendo políticos estos términos preguntando más que por lo que significan por lo que producen o tienden a producir, y también por el lugar político desde el cual son pronunciados. Las palabras no se refieren a una realidad, sino que son parte de un operativo por hacer realidad algunos objetos de saber.

Cuando se enuncia infancia no sólo se remite a un estado del despliegue corporal, sino que se construye un discurso que habilita prácticas y que conforma a lo infantil. Las palabras no sólo refieren las cosas del mundo, sino que las producen. Infancia: palabra que pretendidamente designa un objeto real sobre el cual sabemos muchas cosas, sobre el que podemos hablar, describir y explicar. Bien, vamos a hacerle algunas preguntas políticas a esta palabra para ver cómo los significados se implican en relaciones de poder y saber. En una palabra, intentamos hacer visible el poder de estas palabras que se enuncian como saber. Una de las estrategias posibles en esta disputa es la que va de la singularidad a la pluralidad...Infancia(s). Y seguidamente: ¿cuántas? ¿cuáles? ¿a dónde? ¿quiénes? [...]”. (Díaz, R. 2003)



Hablar de infancias en pedagogía y en el discurso educativo en general no implica solo hablar de niñas y niños, Daniel Braislovsky plantea que hablar de infancias es hablar de las formas en que una sociedad define lo infantil, define qué cosas corresponden a los adultos y que cosas a niñas y niños; con qué palabras, con qué ropas, con qué consumos, con qué tipos de relación, con qué permisos en las interacciones sociales cuentan los adultos y los niños.



Recomendamos, para quienes deseen profundizar estas ideas, ver el video de la conferencia “Nuevas infancias y nuevas preguntas” de Daniel Brailovsky, disponible en: https://youtu.be/T_cClVapzeQ.

En diversas investigaciones realizadas en escuelas rurales se pone en evidencia que la educación es asimilada fundamentalmente a la escolaridad y esta es considerada como mecanismo de legitimación, integración y habilitación social. En la actualidad, la asistencia a la escuela primaria se convierte en una actividad “natural” de niñas y niños. Aún así, la escuela en la construcción de vínculos pedagógicos con las infancias que allí transitan sigue planteando viejos problemas y dando viejas respuestas a nuevos y complejos entramados.

Distintas miradas sobre las infancias

A lo largo del tiempo, diferentes autores han plasmado diversas concepciones sobre la infancia. Sus perspectivas enriquecerán nuestra propia mirada.

Para Sandra Carli, en la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la infancia moderna, cuyos rasgos más importantes la ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar. Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones. En “La Infancia como construcción social” (Carli, 1999), la autora despliega un conjunto de reflexiones acerca de los niños y las niñas en la sociedad contemporánea y de los desafíos de la educación infantil en la Argentina actual:



“Ustedes conocen por experiencia el efecto del corral sobre los animales indómitos. Basta reunirlos para que se amansen al contacto del hambre. Un niño no es más que un animal que se educa y dociliza”. (Sarmiento, 1862).

Neil Postman llega a sostener la “desaparición de la infancia”. Afirmar que los medios electrónicos la están expulsando o haciendo desaparecer, al modificar las formas de acceso a la información y al conocimiento.

El politólogo italiano Giovanni Sartori se extiende en la idea de constitución de un nuevo tipo de niño, el “video-niño”.

Según el autor Renato Ortiz, la socialización en el consumo, que remite a un mercado mundial, instala una memoria de tipo internacional-popular a partir de objetos compartidos a gran escala, que se graban en la experiencia del presente y llenan el vacío del tiempo. Esa memoria se contrapone a la memoria nacional, que pertenece al dominio de la ideología, depende del Estado y de la escuela, y opera por el olvido.

Según Flandrin, el proceso de escolarización de la infancia desembocó en “la infantilización de un amplio sector de la sociedad”, que dio lugar, por otra parte, a un proceso de pedagogización de la infancia.



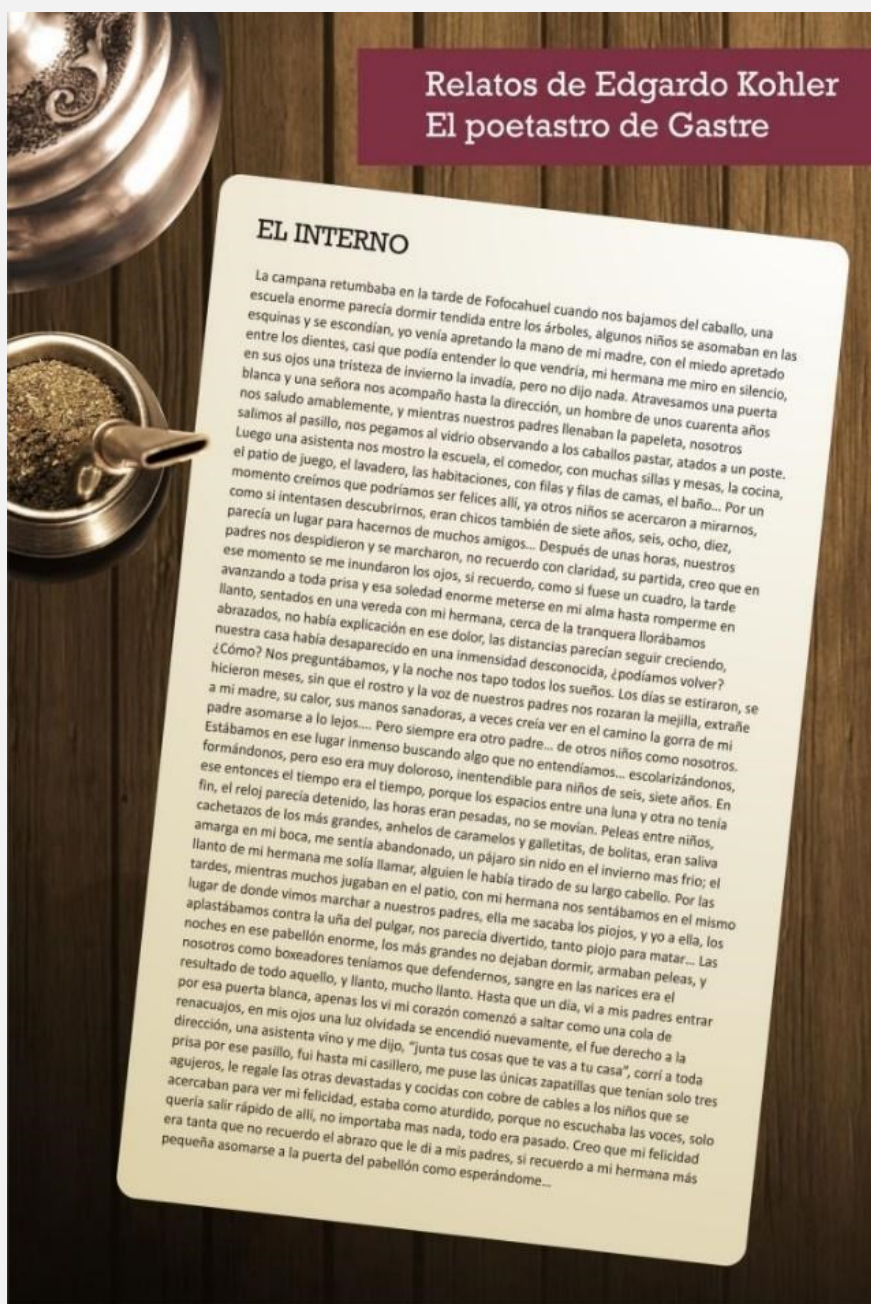
- ¿De qué hablamos cuando decimos “nuevas infancias”?
- ¿Qué nuevas formas de pensar lo educativo surgen de estos discursos de cambio de época?

Junta tus cosas que te vas a casa

Olga Zattera, en su libro *Enseñar y aprender en el campo*, nos habla de *arraigo* y *desarraigo* y propone que para identificar estos términos en tensión conviene partir de algunas definiciones básicas. Para el diccionario de la Real Academia Española, “arraigo” es la acción y efecto de arraigar. Varias acepciones corresponden a “arraigar”. Todas ellas complementan el significado que se intenta analizar en este apartado. Echar raíces; hacer muy firme un afecto, una virtud, un uso o una costumbre; establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose a personas y cosas. Como se trata de posiciones en disputa, vale la pena plantear el significado del opuesto. “Desarraigo” se define como la acción y efecto de desarraigar. Entonces las definiciones complementarias remiten a arrancar de raíz una planta; extirpar enteramente una pasión, una costumbre; separar a alguien del lugar o medio donde se ha criado, o cortar los vínculos afectivos que tiene con ellos.

Para reflexionar sobre esta tensión entre arraigo y desarraigo, compartimos la trayectoria de un estudiante de un paraje rural muy alejado, que para “recibir educación primaria”, en la década del

1990, tuvo que dejar su hogar y viajar 400 km para asistir a una escuela con internado. El relato en primera persona fue divulgado por el protagonista y autor y es de un valor incalculable, puede leerse en clave política, pedagógica, institucional, didáctica, y —fundamentalmente— en clave de derechos.



Autor: Edgardo Kohler. Texto escrito y difundido en 2015.

Puede leerse en:

<https://drive.google.com/file/d/1ZqBTjcLasheVzV4nBFyrtUxs6W8IVAAu/view?usp=sharing>



Proponemos algunas preguntas para ampliar nuestras reflexiones:

- ¿Qué implicancias tiene para la vida de los y las jóvenes y sus familias poder estudiar donde viven?
- ¿Qué significado adquiere “partir” para estudiar?
- ¿Es la localización de la escuela la que determina la partida desde el lugar propio y la imposibilidad de volver?
- ¿Cuáles son los alcances de las decisiones de localización de la escuela en la construcción de subjetividades?
- ¿Qué esperan las familias de la escuela respecto de la continuidad de la vida rural?

Escuela y subjetividades en el contexto rural



“La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo XX devino aburrimiento y cotidianidad”. (Pineau, 2001)

La construcción de identidades de niños, niñas, jóvenes y adultos, es atravesada por condiciones históricas, sociales, económicas y pedagógicas. Algunas variables, como la desigualdad, la pobreza y la exclusión, tienen incidencia en el ingreso, la permanencia y el egreso de las y los estudiantes. La pérdida de la tierra, el trabajo infantil, el ingreso tardío y la sobreedad, alumnas/os que se separan transitoriamente del hogar para escolarizarse, son algunos de los rasgos que ponen en riesgo la

continuidad de las trayectorias escolares. Durante muchas décadas, el fenómeno nombrado como "fracaso escolar masivo" fue explicado desde un modelo individual, es decir, se asume a cada sujeto como responsable de su "fracaso". Flavia Terigi (2009) cuestiona fuertemente este modelo interpelando a la institución escolar como productora de lo que ella llama "el modelo patológico individual del fracaso escolar", resaltando como la escuela, entre otros factores, produce este fenómeno y lo instala como una responsabilidad individual del sujeto (o de la familia del sujeto), cuando en realidad las características del sistema escolar, tal como ha sido creado históricamente, ejerce un rol crucial en la comprensión de este fenómeno.



"Desde ese paradigma, y bajo el propósito de prevenir el fracaso escolar, se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad, mecanismos que adquirieron cada vez mayor relevancia en los sistemas educativos de nuestros países. [...] La interpretación del fracaso desde el modelo individual se constituye, a partir de entonces, en el núcleo del sentido común desde el cual fue pensado el problema de los niños y niñas que no aprendían en los ritmos y de las formas en que lo esperaba la escuela. Este núcleo de sentido común ha tenido consecuencias devastadoras para la población pobre, convalidando la identificación en los sujetos de condiciones que los harían pasibles de ser educados y la atribución a los sujetos de las dificultades para que ello suceda". (Terigi y Baquero, 1997).

Cuando hablamos de inclusión

Si bien en la actualidad todos hablamos de "inclusión educativa" como condición para el pleno cumplimiento de los derechos de niñas, niños y jóvenes en su tránsito por el sistema educativo, es importante reflexionar acerca de su alcance. Aquí algunos elementos a considerar:

1. Que todos y todas quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, y que asistan a instituciones donde ciertas condiciones básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de

recursos pedagógicos, de selección curricular, de ciclo lectivo, de formatos escolares acordes a las realidades territoriales).

2. Que se asuman sin dilación medidas positivas para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes en los espacios sociales rurales.
3. Que se asegure lo “común”, esto es: el acceso a todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, respetando las singularidades y la cultura local, como postulado de “justicia curricular”.
4. Que se asuma el proceso educativo de niños y niñas considerando las trayectorias más allá de los niveles, desde una concepción de educación permanente.
5. Que los equipos docentes encuentren, definan y produzcan condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas, vivan donde vivan.

Creemos que la escuela primaria rural, como ya se dijo, nos enseña respecto del trabajo con la diversidad, el aula multigraduada, la atención a trayectorias discontinuas; pero además constituye un lugar privilegiado para el trabajo y la reflexión conjunta. Las condiciones pedagógicas se generan de manera colectiva entre el equipo docente en la escuela y más allá de ella; en el encuentro con otros y otras; en las cuales la inclusión educativa y el derecho a la educación son y deben ser temas centrales.



Fuente: Imágenes del Encuentro de agrupamientos de escuelas rurales, docentes, alumnas/os y comunidades. Aldea escolar Blancuntre. Año 1994. Jornada comunitaria entre escuelas y comunidades, para la creación de albergues escolares.

Actividad

Foro de intercambio



Les proponemos que piensen y escriban algunas palabras, frases, que en el relato “El interno”, a su entender, constituyen marcas en las infancias. También aquellas que dan cuenta de las infancias que transitan en su escuela. Tengan en cuenta también las distintas miradas que se analizaron en la clase.

Actividad final (obligatoria)



Trayectorias escolares en el nivel primario en el contexto rural

1- Para realizar esta actividad además de la lectura de la clase, deberán retomar los textos de la clase 2 de Daniel Loncón y Flavia Terigi. Loncón, D. disponibles en:

https://drive.google.com/file/d/1hjk1uFpcJvzt_dMVREXcxDP0DFP1LP5J/view?usp=sharing

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.

2- Escriba una reflexión incluyendo los conceptos teóricos emanados del foro de intercambio de esta clase, sugerimos trabajar a partir de las siguientes preguntas orientativas:

1. ¿Qué lugar ocupan las representaciones que las y los maestras y maestros construyen en torno a conceptos tales como “escuelas rurales”, “contextos de pobreza” y “posibilidades” de sus alumnos en relación con los aprendizajes de las y los estudiantes?
2. ¿Cómo se vinculan estos significados contruidos por los y las docentes y directivos con las trayectorias escolares de las y los alumnos?
3. ¿Cómo podría relacionar estas ideas con el concepto de "condiciones pedagógicas" del que habla Terigi?

Extensión máxima: 2 carillas

Se entrega por buzón de actividades.

Bibliografía complementaria

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora, UNLZ. Disponible en el aula virtual.

Bibliografía de referencia

Díaz, R. (2003). Jornada Regional de Educación Inicial. Puerto Madryn. Intervención del Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Universidad Nacional del Comahue.

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. Publicado en: Buenos Aires. CONICET.

(Sarmiento, F. 1862 citado en Carli, S. Niñez, pedagogía y política. UBA-Miño y Dávila).

Pineau, P. (1999). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.

Terigi, F., Baquero, R. (1997). *Repensando el fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa*, en Anete ABRAMOVICZ y Jaqueline MOLL. Porto Alegre.

Ministerio de Educación y UNICEF. (2004). *Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana*.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa.

Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.

Créditos

Autores: Rubén Murphy

Cómo citar este texto:

Murphy, Rubén (2023). Clase Nro 3: Trayectorias escolares. Particularidades que impone el espacio social rural. Modelos organizacionales en la educación primaria. Módulo 3. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

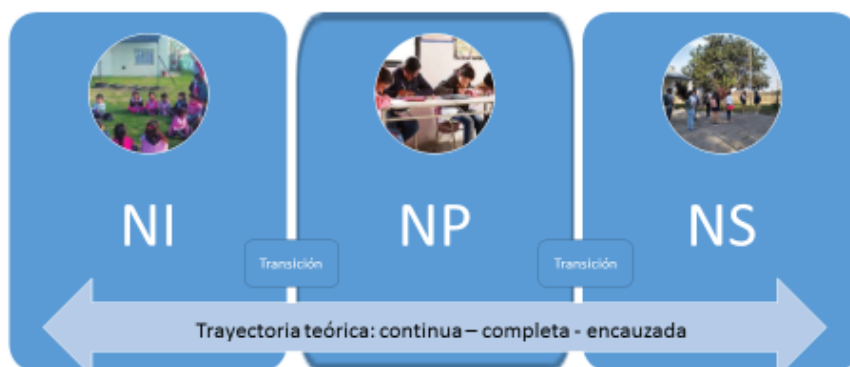
Módulo 3: Trayectorias y pasajes

Clase 4: Las trayectorias escolares en las escuelas rurales desde perspectivas situacionales

Presentación

Llegamos al final de este itinerario y a lo largo del módulo analizamos múltiples situaciones y estrategias para acompañar las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas rurales. Trayectorias que a veces son continuas y reproducen los recorridos “teóricos” trazados por el sistema educativo pero que, muchas veces, siguen caminos y oportunidades diferentes, por diversos motivos.

Trayectorias y pasajes



Para acompañar las trayectorias de nuestros y nuestras estudiantes, desde una perspectiva multicausal, se 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" (Kaplan y Fainsod, 2001).

En la primera parte de esta clase analizaremos cómo las condiciones de exclusión social condicionan, de múltiples maneras, las trayectorias reales de las y los estudiantes, derivando en recorridos no lineales, diferentes de los supuestos por el sistema educativo.

También abordaremos las prácticas institucionales y áulicas que la escuela puede poner en juego para acompañar y cuidar esas trayectorias.



La familia de Juanito emigra y Juanito dormido. Antonio Berni, 1970.

(<https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/25396>).

Propósitos

- Incidir en la identificación de señales que anticipan riesgos para la continuidad de las trayectorias (asistencia, aprendizaje, otras) y sus múltiples variables.
- Promover prácticas institucionales en función del modelo de organización que acompañen y cuiden las trayectorias de las y los estudiantes en toda su complejidad. Y dando continuidad a los propósitos explicitados para esta actualización...
- Reconocer a los equipos docentes como actores claves para la formación y producción de saber pedagógico colectivo.

Contenidos

- Cuidado de la continuidad: estrategias de acompañamiento en función del modelo de organización institucional.
- Las condiciones de asistencia. Alertas para el aprendizaje.
- Las trayectorias rurales: regularidades y singularidades.



Palabras clave: trayectorias en riesgo - indicios - alertas - intervenciones

institucionales

Introducción

Numerosas investigaciones desarrolladas en los últimos años ponen en evidencia la ineludible relación entre las condiciones materiales de vida y las trayectorias educativas, en particular en los recorridos escolares. Las niñas, niños y jóvenes que viven en espacios sociales rurales no son la excepción. Tales estudios comparten conclusiones respecto de que cuanto más precarias son las condiciones de vida y más bajos los niveles educativos de padres y madres, más afectadas se ven las trayectorias escolares. Esta realidad supone importantes desafíos para las escuelas que analizaremos en esta clase.

Resulta imprescindible entonces volver a analizar estos tópicos presentes en el sistema educativo en las últimas décadas, a la luz de nuevas conceptualizaciones y nuevas cotidianidades que se impusieron a las escuelas en los últimos años. El siguiente párrafo pone de manifiesto la persistencia del problema.



“[...] Ausentismo, repitencia y desgranamiento en el sistema educativo argentino. La Argentina durante la última década atravesó una serie de cambios de magnitud en la vida social, la economía, la cultura y, en particular, el sistema educativo. El aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza por un lado, y el proceso de transformación del sistema educativo, por el otro, fueron factores que generaron nuevas preocupaciones en relación con la problemática del fracaso escolar. La pobreza en los últimos años dejó de ser un problema marginal de determinados sectores para transformarse en un problema estructural que afecta a más del 50% de la población y fundamentalmente a los grupos etarios de menor edad. Esto supone nuevos desafíos al sistema escolar en una época en la que el acceso de la totalidad de los niños a la escolaridad básica se ha convertido en una premisa ineludible. El incremento de la pobreza pone en jaque la capacidad del sistema escolar para garantizar la retención y promoción de los alumnos e impone nuevas exigencias a los directivos y los maestros, en la medida en que las escuelas han pasado a ocupar un rol fundamental en las políticas de asistencia social”.

DINIECE-UNICEF. (2004). *Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana. Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos.*

Trayectorias escolares en riesgo

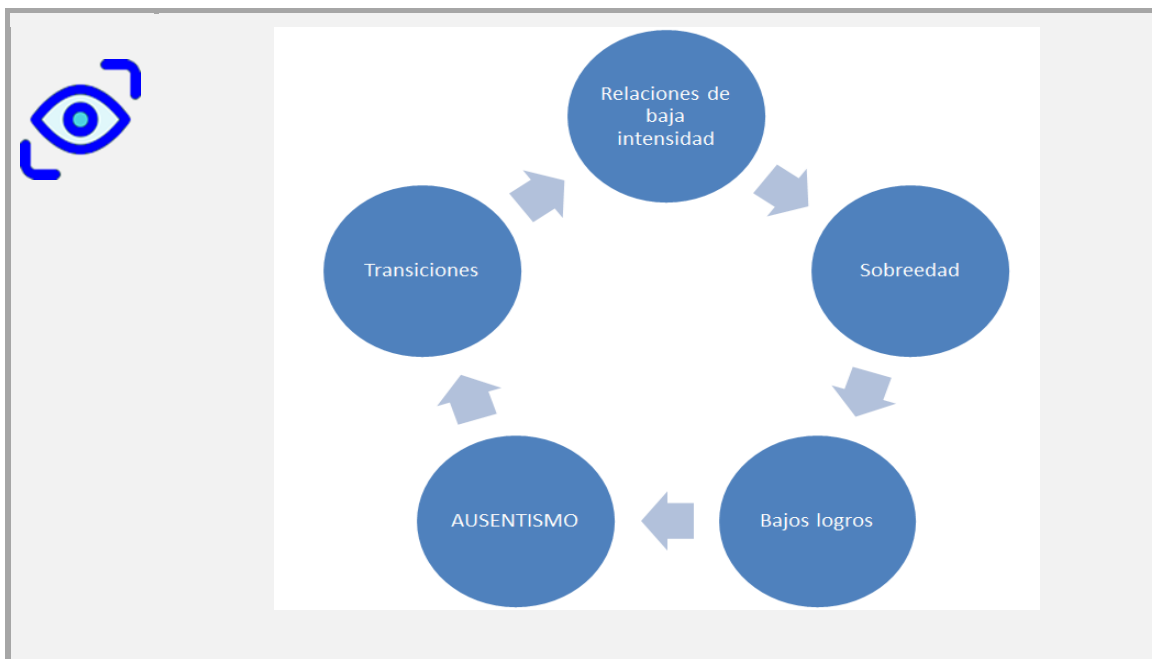
Proponemos aquí avanzar en el análisis de las temáticas involucradas en la continuidad de las trayectorias escolares en general para poder profundizar en las heterogeneidades que es posible observar en los espacios sociales rurales.

En primer lugar, sabemos que las difíciles condiciones de vida en las que se encuentran muchas familias generan formas particulares de transitar la niñez y la adolescencia, que ponen en evidencia las desigualdades sociales. Las condiciones de vida, el acceso a servicios básicos como salud, educación y vivienda digna son variables que inciden en la posibilidad de continuidad o interrupción

de las trayectorias escolares de los y las estudiantes y consecuentemente condicionan su desenvolvimiento como sujetos de derecho.

Aun así, las y los docentes rurales pueden anticipar el riesgo potencial de interrupción de las trayectorias de sus estudiantes. Lo hacen al advertir ciertos “indicios”. A veces, estos indicios, naturalizados como condición de vida de las comunidades, constituyen alertas que deberían ser tenidas en cuenta para planificar formas de incidir en ellas. Alertas para que la institución toda pueda pensar colectivamente estrategias de acompañamiento poniendo en cuestión la mirada cotidiana de familias, docentes y estudiantes.

Flavia Terigi (2007) conceptualiza estas señales. Enuncia algunos aspectos reconocibles en las escuelas a los que amerita atender en cuanto se los identifica. Cada institución, en función de las condiciones y características de las escuelas y las comunidades, tienen la oportunidad de establecer el conjunto de acciones más oportuno para acompañar a las y los estudiantes.



Fracaso escolar. Perspectiva situacional

El término "fracaso escolar" se ha utilizado, tanto en el debate político como en el académico de las últimas décadas, para describir y analizar las dificultades en la trayectoria escolar de los alumnos. Sin

embargo, este concepto ha recibido una serie de críticas claramente sintetizadas en este párrafo de Álvaro Marchesi:



“El fracaso escolar es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno fracasado no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta su autoestima y su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar las responsabilidades de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela”. (Marchesi, 2003).

En *“El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”*, Flavia Terigi plantea que bajo la expresión “poblaciones en riesgo educativo” suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas. La (sobre)edad, por ejemplo, se plantea como una condición que presentan muchas/os alumnas, alumnos y estudiantes, pero al reconocerla como una situación originada en la relación que impone el sistema educativo estableciendo una edad correspondiente a un grado escolar, es posible revisar la idea que tensiona las singularidades de cada estudiante. Puede observarse, por ejemplo, en quienes han pasado por varios años repitiendo el mismo grado o algunos grados distintos sucesivamente y también, pero por muy diferentes condiciones, en las adolescentes que son madres, o los chicos que viven en el campo y trabajan. En todo caso, todas las situaciones mencionadas tienen en común inasistencias reiteradas que dan lugar a relaciones de baja intensidad con los aprendizajes.

¿De qué manera las condiciones sociales pueden afectar la escolarización?

A partir de reconocer los desafíos que se presentan a las trayectorias, analizaremos el riesgo educativo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización; es decir, ya no en términos de propiedades subjetivas —individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida— sino como atributos de la situación pedagógica, tal y como está organizada en nuestro sistema escolar (Terigi, 2009).

El ausentismo como indicio

Uno de los desafíos que importa analizar más en detalle es la cuestión ya mencionada de las inasistencias. Si bien hay motivos personales y aleatorios para faltar a la escuela, nos ocuparemos de las situaciones de inasistencias recurrentes, que por frecuentes, suelen ser reconocidas por los docentes y en tal sentido es posible saber cuándo y por qué van a ocurrir. Por ejemplo, por la observación de situaciones comunitarias en algunas escuelas se sabe que durante ciertos períodos del año las características climáticas impiden el traslado de los niños, niñas y adolescentes; también que en ciertas zonas en época de cosechas las familias migran y sus hijos e hijas van con ellas; en situaciones de carácter particular, cuando los docentes se enteran del embarazo de una estudiante, pueden advertir previamente en qué período de ciclo escolar puede preverse el parto.

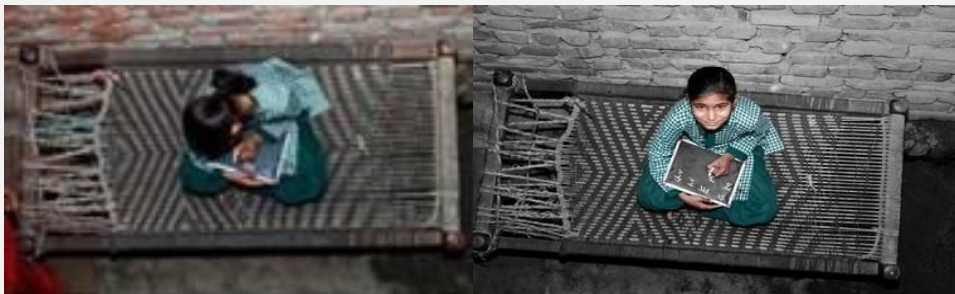
Es decir, es posible anticipar numerosos escenarios de inasistencias de los y las estudiantes, grupales o individuales y esa anticipación nos da la oportunidad de planificar formas de propiciar la continuidad de los aprendizajes. Esta circunstancia ha sido particularmente puesta en evidencia para el conjunto del sistema en los ciclos lectivos de suspensión de la asistencia a la escuela por la pandemia COVID 19, durante los cuales las instituciones han desarrollado múltiples y diversas alternativas.



Seguramente son motivo de preocupación y reflexión de los docentes interrogantes como:

¿Cuál es la responsabilidad de la escuela frente a estas situaciones de inasistencias reiteradas y en períodos recurrentes? ¿Qué posibilidades ofrece el poder anticiparlas? ¿De qué modo se pueden planificar los períodos de inasistencias que sí es posible anticipar? ¿Puede modificarse el calendario escolar? ¿En qué situaciones es oportuno preparar fichas/cuadernillos de actividades para que los y las estudiantes puedan avanzar con sus aprendizajes cuando no pueden asistir a la escuela? ¿Se les prestan libros o distintos recursos de la escuela con orientaciones precisas para que los tengan disponibles en esos períodos?

Entonces... ¿Qué tipo de intervenciones ayudarían a los y las estudiantes para sostener sus trayectorias?



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/elevated-view-elementary-age-cheerful-school-694405021>

Más allá de la información de la que cada docente dispone sobre las y los estudiantes que conoce, acudir a datos estadísticos y a su interpretación, así como a numerosas investigaciones de carácter cualitativo, permite establecer que los mayores índices relativos a los recorridos no encauzados de los y las alumnas están en estrecha vinculación con las condiciones de pobreza.

El trabajo como motivo de inasistencia

Hemos mencionado entre las inasistencias recurrentes de las y los estudiantes, entre otras, las devenidas de situaciones de migraciones familiares en tiempos de cosecha, o de participación en procesos productivos locales. En ambos casos se trata de situaciones en las cuales el trabajo, en principio el que realizan los padres y madres, se impone como impedimento para la asistencia a la escuela. Para que los mayores trabajen por su subsistencia, muchos chicos y chicas además colaboran con las familias cuidando a los y las hermanito/as, o atendiendo aspectos de las economías familiares de subsistencia. Tales situaciones nos exigen dos líneas de reflexión.

En primer lugar en relación con las necesarias acciones docentes para asegurar la continuidad de los aprendizajes. Y en segundo término respecto de los niños y niñas y el trabajo desde la perspectiva de derechos.

Las acciones docentes sobre las inasistencias

Muy diversos motivos de inasistencia a la escuela son reconocidos por los docentes y se vuelven situaciones anticipables. Ahora bien, no siempre es posible anticipar las inasistencias porque los motivos resultan más circunstanciales y fortuitos, los períodos a veces son más cortos, a veces más largos, pueden faltar todos los hermanos/as o solo algunos de ellos/as. Puede resultar más complejo para la escuela pensar cómo acompañar a estas niñas y niños para que puedan continuar aprendiendo lo que las y los docentes tienen previsto.

Es posible afirmar que así como las anticipables permiten diseñar propuestas para presentar antes de que se produzcan las inasistencias y que los estudiantes reciban orientaciones para la realización de actividades pensadas especialmente, las que se deben a motivos de carácter azaroso requieren espacios de recuperación posteriores a la vuelta a clase.

En ambos casos son muchas las alternativas que generan los docentes al comprender la multiplicidad de situaciones que se imponen en la cotidianeidad de las escuelas.

Las escuelas de período especial (las de alta montaña que funcionan en el período septiembre - mayo) constituyen un ejemplo que evidencia una decisión de política educativa para atender la

imposibilidad de asistir durante el invierno. Pero también hay respuestas institucionales: reorganizar los contenidos estableciendo prioridades para el grupo de estudiantes que suele iniciar tardíamente el ciclo lectivo porque vuelven de otros territorios; elaboración de guías de actividades o trabajos prácticos para que se lleven junto a libros de la biblioteca y puedan resolverlas los días que no van a la escuela; incrementar actividades, reorganizar los grupos de estudiantes...

El trabajo de niñas, niños y adolescentes

El trabajo infantil es un fenómeno social muy complejo y cuya raíz puede rastrearse en múltiples causas. Como otros escenarios que evidencian pobreza y desigualdad social, irrumpen en la escuela poniendo de manifiesto al mismo tiempo procesos de exclusión. Se evidencian de diversas maneras y en ambos ámbitos, urbano y rural, aun cuando puede adquirir características y condiciones diferentes en cada uno de ellos.

Los niños y niñas que trabajan se encuentran en situación de vulneración de derechos y padecen rupturas en hábitos y oportunidades, principalmente con la escuela. El impacto de la problemática se manifiesta en las inasistencias, en las relaciones de baja intensidad con el aprendizaje, el cansancio y la desmotivación, hasta el posterior abandono escolar y el impacto del trabajo infantil en las trayectorias escolares, tanto en el sostenimiento de las mismas como en relación a los aprendizajes adquiridos, se hace evidente y presenta un desafío vinculado a pensar ¿qué podemos hacer desde la escuela para abordar esta problemática?



Actualmente, el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente 2018 - 2022, define al trabajo infantil como “toda actividad económica y/o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por personas que se encuentran por debajo de la edad mínima de admisión al empleo”.

Documentos nacionales e internacionales regulan los derechos y, por lo tanto, las posibles actividades laborales a realizar por personas menores de 16 años (que es la edad mínima de admisión

al empleo). Como un caso excepcional, la ley permite el trabajo para las personas entre 14 y 15 años en la unidad familiar, siempre que no se trate de tareas peligrosas y se cumpla con la asistencia escolar, además de cierto número limitado de horas” (OIT. 2022. *Trabajo infantil y protección del trabajo adolescente en el sector agropecuario*).



Según datos de la OIT:

- 1 de cada 5 niños y niñas trabajan.
- 11 años es la edad promedio de entrada al mercado laboral.
- 11 es el promedio de horas trabajadas semanales para niños y niñas.
- el 43% de las y los adolescentes trabajan en zonas rurales.
- 21 horas es el promedio de horas semanales trabajadas por adolescentes.
- 14 años es la edad promedio de ingreso a la actividad laboral.



Leamos algunos testimonios que seguramente les resonarán por haberlos escuchado en sus escuelas.

"Algunos días de la semana los chicos van con su papá a recolectar abono para la huerta que poseen en el terreno de su casa donde producen algunos alimentos para su propio consumo como ser mandioca y batata."
(Docente)

"Ayudo a mi mamá o a mi abuela haciendo las compras o lavando mi ropa." (Alumna, 11 años, 5° grado) "

"No falta tanto, y cuando lo hace es porque mi marido se va a hacer "changas" y yo salgo a vender artesanías. En esos casos la chica tiene que quedarse a cuidar a sus hermanos menores." (Madre)

"Trabajo en el campo. Cuido vacas, acompaño al patrón. Con el dinero compro cosas para casa." (joven varón, 16 años, fuera de la escuela)

"En el carro. - Llevo arena y ladrillos. A veces sale mucho trabajo. Trabajo con un señor vecino." (joven varón, fuera de la escuela, 15 años)

"Los chicos hacen changas cuando pueden. Algunos van al centro y sacan algo cuidando autos, a veces pueden traer 15 pesos, pero con eso no se hace nada." (Madre)

"Tengo cinco en la escuela y a mi hija mayor que no le puedo mandar porque ella se queda con la bebé mientras yo salgo a cuidar los animales".

"Mi hija falta mucho a la escuela porque mi marido se va a hacer "changas" y yo salgo a vender artesanías. En esos casos la chica tiene que quedarse a cuidar a sus hermanos menores."

Si bien en estos testimonios encontramos distintas formas de trabajo infantil, no son todas iguales ni afectan de la misma manera la vida de los y las chicos y chicas. Es muy importante comprender el problema en toda su complejidad.



¿Qué puede hacer la escuela frente a estas situaciones? ¿Se actúa de la misma manera en cada caso? ¿Con qué instituciones se pueden armar redes para pensar otras alternativas? ¿Cuáles son las limitaciones al análisis de la situación si se responsabiliza exclusivamente a las familias que sufren las condiciones de vida por las tienen en riesgo la supervivencia?



<https://www.shutterstock.com/es/image-photo/sanliurfaturkeyoctober-25-2011unidentified-seasonal-child-workers-344396573> y <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/native-american-woman-children-working-on-1186617604>



En los siguientes enlaces podrán profundizar esta información:

Convenio 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil. Convenio fundamental de la OIT, de 1999, que aborda las denominadas peores formas de trabajo infantil e insta a los Estados a tomar medidas inmediatas y eficaces a fin de prohibir y eliminar estas prácticas con carácter de urgencia. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/118940/convenio-182-sobre-las-peores-formas-de-trabajo-infantilnbsp>

Encuesta de Actividades de Niñas, Niños y Adolescentes realizada entre 2016 y 2017. Síntesis que presenta los resultados de esta encuesta cuyo objetivo es medir y diagnosticar con precisión la situación del trabajo infantil en el país. El documento está organizado en dos apartados diferenciados para el ámbito rural y urbano, y se efectúa el análisis por sexo a fin de facilitar la comprensión de los papeles diferenciales de niños y niñas en su participación en el conjunto de actividades productivas. Los dos apartados están precedidos por un capítulo que informa los agregados nacionales y los contextualiza en el tiempo. Disponible en: https://trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/eanna/eanna_datos_e_indicadores_201909.pdf.

Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente 2018-2022. Este plan es resultado del esfuerzo coordinado de múltiples actores. Se basa en ejes estratégicos que permitan abordar, monitorear y evaluar acciones concretas que garanticen el cumplimiento de los derechos de las infancias. Disponible en: https://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/otia/plan_eti_argentina.pdf.

Modelo de Identificación del Riesgo de Trabajo Infantil y Adolescente (MIRTI). El MIRTI es una herramienta que permite identificar los territorios con mayor riesgo de trabajo infantil y determinar en qué zonas geográficas y grupos poblacionales se deben concentrar los esfuerzos. Disponible en: <https://www.trabajo.gob.ar/estadisticas/eanna/mirti.asp>.

A modo de integración

En esta clase revisamos el concepto de fracaso escolar expresado a partir de las condiciones de pobreza y exclusión, siendo uno de los factores de riesgo que inciden e impactan en las trayectorias de todos y todas las/os estudiantes, y también de quienes transitan las aulas rurales.



Fuente propia.

Es necesario retomar el recorrido que realizamos a modo de “itinerario”.



“El sistema educativo es portador de un conjunto de ‘imágenes simbólicas’ que suponen itinerarios ‘normales’ configurados a partir de una particular ‘geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico’. Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante”.

(Kaplan y Fainsod, 2001)

Resulta necesario actualizar periódicamente el abordaje de esta problemática. Las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los alumnos como también las trayectorias que configuran el “trabajo docente en espacios sociales rurales” dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada.

En este camino fuimos leyendo, debatiendo, construyendo y deconstruyendo conceptualizaciones, relatos y experiencias que permitieron poner la centralidad en los siguientes ejes que deberán ser considerados en el trabajo final:

- El reconocimiento de las singularidades y particularidades del espacio social rural en el que se encuentra la escuela desde una perspectiva intercultural.
- La identificación de señales que anticipan riesgos para la continuidad de las trayectorias (asistencia, aprendizaje, otras) y las múltiples variables.
- Las posibles acciones de los equipos docentes y prácticas institucionales en función del modelo de organización que acompañen y cuiden las trayectorias de las y los estudiantes en toda su complejidad.

En la experiencia de muchas familias y estudiantes de escuelas rurales, la escuela primaria, más recientemente la secundaria y en muchos casos los estudios superiores, constituyeron la clave para poder mejorar las condiciones materiales de vida. Podemos pensar también, por el contrario, en lo que sucede con los niños y jóvenes que no tienen posibilidad de sostener la experiencia escolar. Sabemos que la escuela sola no puede con la pobreza, con la falta de horizontes; pero sabemos que no es lo mismo que haya una escuela y maestra/o, profesor/a allí, esperando, o que no lo haya. La situación vivida durante la pandemia sin dudas profundizó esa ausencia de vínculos y lazos.



Sin dudas los modelos de organización institucional y las maneras de relación que mantienen con sus territorios deben ser revisados a propósito de interpretar la pertinencia de su sostenimiento. Este volver a mirar las escuelas en territorio nos impone permanentemente desafíos. Pero también es cierto que no se vislumbra en el horizonte otro modo de acceder a la cultura que tenga la fuerza y el alcance de la escuela en los espacios sociales rurales. En una sociedad desigual como la nuestra, con profundos problemas para reducir estas desigualdades entre los sujetos, la escuela sigue siendo un espacio dirigido a todos, con capacidad para abrir mundos, para habilitar, para incluir.

Pensar las trayectorias en clave intercultural



Si les interesa avanzar en las reflexiones que propone esta clase, los y las invitamos a ver la conferencia “El peligro de una sola historia”, de Chimamanda Ngozi Adichie. Está disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=sYltZ3bTosU>.

La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie le explica a su audiencia el proceso que la llevó a convertirse en escritora, así como sus experiencias como inmigrante en los Estados Unidos. Subraya el hecho de que cuando comenzó a escribir, sus personajes eran iguales a los de los libros que ella leía de niña: rubios habitantes de países invernales que comían alimentos exóticos y desconocidos para una persona no europea. La autora hace énfasis en la influencia que el discurso colonizador europeo tuvo en su propia escritura y cuenta cómo inconscientemente ella reproducía en su escritura imágenes de un mundo distinto al de ella –y considerado mejor y más “perfecto”- cuyos imaginarios le habían sido impuestos mediante la influencia de diferentes medios –libros, periódicos, radio.

Esta escritora nos trae una interesante perspectiva sobre cómo construimos nuestra mirada sobre el mundo. Plantea que contar una sola historia de las cosas, un solo punto de vista, una sola idea de una sociedad o de las personas, nos lleva a crear estereotipos sobre ellas que no reflejan la realidad e incluso pueden ser causantes de exclusión o marginación de ciertos grupos sociales.

Una propuesta intercultural en la escuela rural se debe sustentar en el reconocimiento mutuo y en la retroalimentación de saberes, que como prácticas cotidianas deben estar presentes en el aula y en la escuela.

La interculturalidad como propuesta, desde el punto de vista del trabajo concreto en un aula, en una escuela, es una construcción que “se va haciendo”, no se puede asegurar de antemano cómo es; es un imaginario que esperanzadamente se quiere alcanzar, quizás, eso se verá, un inédito viable en

sentido freireano. No puede ser nunca una propuesta unidireccional de trabajo porque para que haya interculturalidad tiene que haber dos que estén desenvolviéndose recíprocamente: por el sencillo hecho de que es “entre” culturas. La educación en clave intercultural es uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa.



Foro “El peligro de una sola historia”

Chimamanda Adichie en este video plantea que contar una sola historia de las cosas, un solo punto de vista, una sola idea de una sociedad o personas, nos lleva a crear estereotipos de ellas que no reflejan la realidad en incluso pueden ser causantes de exclusión o marginación de ciertos grupos sociales.

¿Qué nos aporta en la construcción de la mirada que tenemos de las/os estudiantes sus familias y en el acompañamiento de las trayectorias?

Actividad final



Les proponemos leer con los ojos de esta clase lo que ya saben y la información registrada de la que disponen acerca de la asistencia de las y los estudiantes en sus instituciones:

1. Vuelva a mirar el registro de asistencia de su grupo e identifique si:

- Hay períodos en los que una parte importante de sus estudiantes se ausentan de la escuela.
- Registre el motivo de dichas inasistencias
- Describa si se han tomado acciones oportunamente frente a estas inasistencias Proponga qué otras acciones podrían desarrollar

2. Identifique entre sus alumnas/os aquellas/os que no están siguiendo la trayectoria teórica, es decir, que su edad cronológica no coincide con la esperada para el año en el que están matriculadas/os. Enumere los motivos a los que se pueden atribuir los recorridos “no encauzados” de sus estudiantes; considere las razones de las inasistencias, los motivos de repitencia, las señales que anticipan dificultades para la promoción, las condiciones institucionales y pedagógicas, etcétera.

3. Identifique en el proyecto institucional de su escuela si están contempladas acciones para acompañar las trayectorias de sus estudiantes. ¿Propondría otras?

4. **Conserve esta información, le servirá de insumo para el Trabajo Final.**

(No debe entregarse por buzón de actividades).

Bibliografía obligatoria

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50, pp. 23-39. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>.

Bibliografía de referencia

García, Marina Luz (2009), con la colaboración de Víctor Chebez (¿Qué hacemos con el trabajo infantil desde la escuela? Material de capacitación docente IIPE-UNESCO), aporta estas definiciones acerca del trabajo infantil.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Morgade, G. (2017). ¿Qué es lo público de la escuela pública? *Educación Pública, Marcha Federal Educativa*. Buenos Aires.

Zattera, O. y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Kaplan, C., Fainsod, P. (2001). *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: notas sobre las trayectorias escolares*. Buenos Aires. Repositorio.Filo.UBA.ar

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Buenos Aires. Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes.

Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar. Una perspectiva situacional. España. Ediciones Alianza ensayo.

Créditos

Autores: Rubén Murphy

Cómo citar este texto:

Murphy, Rubén (2023). Clase Nro. 4: Trayectorias escolares. Las trayectorias escolares en las escuelas rurales desde perspectivas situacionales. Módulo 3. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0