

Socialización y deseo de aprender: brújulas para fortalecer la trayectoria escolar

Socialization and a desire to learn: compasses to strengthen the school career

Perla Zelmanovich* y Roxana Levinsky**

Recibido: 20-06-2012 - Aceptado: 18-08-2012

Resumen

En este artículo se presenta una experiencia que se despliega en los dos primeros años de una escuela en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, cuyos estudiantes pertenecen en su mayoría a los sectores más postergados y vulnerables de la sociedad. Se describen y analizan dos de las estrategias que buscan fortalecer las trayectorias de los estudiantes que presentan mayores dificultades y a los docentes que trabajan con ellos: *los ayudantes de clase*, y el *curso integrado*. Ambas ponen en evidencia el impacto positivo que tiene en las dificultades para la convivencia, la activación del deseo de aprender.

Palabras clave: Vulnerabilidad social, comienzo de la escuela media, trayectorias escolares, ayudantes de clase, curso integrado

Abstract

This article presents an experience that unfolds in the first two years of a school in the city of Buenos Aires, Argentina, whose students belong mostly the most disadvantaged and vulnerable sectors of our society. We describe and analyze two strategies that seek to strengthen performance of the most vulnerable students and the teachers who work with them: classroom assistants, and the integrated course. Both bring out the positive impact that has, with the difficulties of living together, activation of the desire to learn.

Keywords: Social vulnerability, early middle school, school performance, classroom assistants, integrated classes.

* Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en educación, Licenciada en Psicología y Maestra Normal Nacional. Investigadora Principal en el Área de Educación de FLACSO zperla@flacso.org.ar

I. Contexto y razones que dan lugar a la experiencia.

A los efectos de ubicar la escuela donde se desarrolla la experiencia en el contexto más general del Sistema Educativo Argentino, presentamos a grandes rasgos su estructura, siendo el Estado Nacional el responsable de garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Está conformado por servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, conformado por 24 provincias incluyendo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina. La estructura del Sistema Educativo comprende cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria (también llamada Educación Media) y Educación Superior) y ocho modalidades¹, contemplados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206². De acuerdo a esta ley sancionada en el año 2006, incorpora la obligatoriedad de la escolarización la edad de cinco años (último año de la Educación Inicial) y la escuela secundaria completa, conformando así una duración de 13 años de educación obligatoria. La educación Inicial comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. La educación primaria y secundaria componen un total de 12 años de escolaridad, distribuidos de la siguiente manera: la educación Primaria, que comienza desde los 6 años de edad, comprende 6 o 7 años según decisión de cada jurisdicción; por su parte, la educación Secundaria consta de 6 o 5 años, según el tiempo adjudicado al nivel primario, y se divide en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo³.

La escuela donde se desarrolla la experiencia es el Colegio N° 2 Distrito Escolar 1 “Domingo F. Sarmiento”. Es de gestión estatal y corresponde al nivel medio y cuenta con tres turnos, 1100 estudiantes, 300 docentes. Está emplazada en una de las zonas de la ciudad de Buenos Aires donde se concentra la población de mayor poder adquisitivo, cuyos hijos han migrado mayoritariamente a la escuela privada, quedando la escuela pública casi de modo exclusivo destinada a los sectores pobres y de clase media empobrecida, como consecuencia de las políticas neo-liberales que se profundizaron a partir del golpe de Estado ocurrido en 1976 y de la crisis política y económica de fines de 2001. Desde su fundación en el año 1892 y hasta la actualidad, el cambio de población de la escuela fue acompañando los procesos de pauperización y de desigualdades crecientes de las sociedades latinoamericanas. En sus comienzos albergó a los hijos de la aristocracia de la ciudad de Buenos Aires, y desde la primera mitad avanzada del siglo XX a estudiantes que luego serían reconocidos profesionales y artistas a nivel nacional e internacional. Actualmente educa a jóvenes de entre 13 y 20 años de edad, que habitan en su

1 Las modalidades son las diversas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que pueden encontrarse en los niveles educativos. Procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Dentro de estas modalidades se encuentran las siguientes: Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

2 Para más información sobre la ley nacional de educación argentina ver: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

3 Para ampliar esta información visitar la página oficial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Nación Argentina: <http://portal.educacion.gov.ar>

mayoría una de las mayores “villas de emergencia”⁴ emplazadas en la ciudad de Buenos Aires, conocida como Villa 31⁵. Asisten también hijos de encargados de edificios cercanos a la escuela y de empleadas domésticas que trabajan en la zona. Un gran porcentaje de los estudiantes es originario de provincias (pobres) del norte de la Argentina y de otros países latinoamericanos, como Bolivia, Perú, Paraguay y Chile, además de inmigrantes de países asiáticos como China y Corea. La mayoría vive realidades difíciles y complejas, habita en lugares precarios, sin los servicios esenciales y en ámbitos hostiles. Son jóvenes cuyas familias son víctimas de situaciones económicas y laborales caracterizadas por la incertidumbre (desocupación crónica, empleos basura, larga permanencia de la madre fuera del hogar) elementos todos que configuran un barrio y un núcleo habitacional violento y vulnerable.

En este marco, la experiencia que analizamos constituye un aporte al proceso de transformación de la Escuela Media en la Argentina, en términos de una búsqueda de inclusión genuina en el sistema educativo de un sector vulnerable de la población que tiene acceso formal a este nivel educativo, que tal como se señaló, es obligatorio por ley, pero no lo es en la realidad en términos de permanencia y de efectos educativos para los estudiantes.

Entre las problemáticas que atiende la experiencia se destacan los efectos paradójales de la inclusión masiva de los estudiantes en este nivel educativo, producto de la reciente obligatoriedad del nivel y de algunas políticas sociales que incluyen la escolarización como requisito, en condiciones contra- cíclicas, es decir, de agudización de las desigualdades sociales y culturales. Las paradojas pueden formularse en los términos que lo propone la pedagoga Violeta Núñez (2007): *los estudiantes están dentro pero sin ser parte, y los adultos están pero sin darse por aludidos*. Se verifica una pérdida de sentidos de la escuela tanto para los docentes como para los estudiantes, en relación al presente y como horizonte de futuro, lo que da como resultado una deflación del deseo de enseñar y de aprender.

Entre los indicios que dan cuenta de estas problemáticas que la experiencia que estudiamos busca afrontar, se destacan los altos índices de desgranamiento de la matrícula: deserción, repitencia con la consecuente sobreedad en los dos primeros años; la recurrencia de escenas de violencia entre estudiantes y el traslado de disputas del barrio a la escuela; dificultades para abordar los contenidos escolares por parte de los estudiantes, que tiene como efecto recurrente el desinterés. A su vez las necesidades básicas insatisfechas ahondan la apatía, junto con concepciones pedagógicas que dan por aprendido lo que nunca se enseñó. Se observan altos índices de “horas libres” producto del ausentismo de los docentes y dificultades para vivificar la cultura en la escuela.

4 Villa de emergencia o Villa miseria, es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales formados por viviendas precarias. Toman su nombre de la novela de Bernardo Verbitsky *Villa Miseria* también es América (1957), donde se describen las terribles condiciones de vida de los migrantes internos durante la llamada Década Infame (1930-1943). Durante varios gobiernos, civiles o militares, se ha tratado, con distinto éxito, de erradicarlas, es decir, de derribar las viviendas y desplazar a sus habitantes hacia algún otro lado.

5 La Villa 31, es una villa de emergencia ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, más precisamente en el barrio de Retiro. Está emplazada en una de las zonas de mayor valor inmobiliario de la ciudad, y tiene un crecimiento de su población que en el 2001 era de 12.204 habitantes, mientras que según datos del censo de 2009 ascendió a 26.403 habitantes. Para mayor información se puede visitar el sitio oficial: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/villa_31_y_31_bis.pdf

II. Coordenadas para describir la experiencia

Teniendo en cuenta el panorama de problemas recién esbozados y por iniciativa de su rectora (R)-autora y ejecutora del proyecto que dio lugar a la experiencia- la escuela modificó una parte de su estructura para hacerse más flexible a una población que porta trayectorias y puntos de partida muy heterogéneos y con marcadas desventajas educativas. El siguiente fragmento da cuenta del pensamiento que orienta la experiencia:

Las instituciones que reciben adolescentes, jóvenes y familias de los sectores más desfavorecidos social y culturalmente, requieren cambios y esfuerzos que den respuesta a problemáticas y demandas surgidas de las difíciles condiciones en las que debe desenvolverse la escolaridad: precariedad material y simbólica, desazón frente al presente y al futuro, derechos vulnerados, restricción en el acceso a servicios, bienes, trabajo, amplificación en cantidad y eficacia de estímulos y presiones que traccionan en sentido contrario al de la institución escolar.

(Fuente: Proyecto formulado por R., 2006)

Todas las transformaciones están orientadas a posibilitar la experiencia que presentamos. Las mismas incluyen la reorganización de tiempos y espacios, de la propuesta curricular y del régimen académico, como parte de sus estrategias de inclusión, en el sentido de asegurar aprendizajes de calidad, trayectorias regulares y continuas de los estudiantes y condiciones de egreso adecuados a los tiempos establecidos, que tiene como destinatarios a los estudiantes de los primeros años de la escuela media.

Comienza a fines del año 2006 con el proyecto “*Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural*”. Todos los tópicos que conforman el título anuncian la orientación hacia un actor: los estudiantes en su condición de sujetos de aprendizaje, bajo la figura de “trayectoria escolar de calidad”. Una concepción de sujeto del aprendizaje que pondera el papel relevante que juega el lazo social para sus vidas en general y para el trabajo educativo en particular, bajo las figuras de “comunicación” y “socialización”. Una apuesta al involucramiento, que se orienta a una inclusión genuina, bajo las figuras de “significatividad” y “deseo”. Estos dos últimos factores son decisivos para una posición favorable al vínculo educativo con los estudiantes en tanto ponen en valor la significatividad que deben tener los contenidos para despertar el deseo de aprender en los estudiantes, tal como se puede apreciar en el análisis de los resultados que se fueron obteniendo.

En el devenir del proyecto entre fines de 2006 y 2010 – el tramo que hemos considerado al momento de la investigación que aquí presentamos- se fueron configurando tres estrategias de trabajo, que denominamos en esta presentación “temporadas” para connotar que cada una parte de un *problema* en torno al cual se desenvuelve una trama de *actividades*, de *actores* y de *posiciones* singulares. Las tres guardan relación entre sí en tanto son experiencias que forman parte de un mismo proyecto. Si bien hay una secuencia temporal en su formulación –producto de los límites que cada temporada fue planteando y por el afán de extender la incidencia del proyecto inicial– también hay una coexistencia entre las mismas que hace referir una a la otra, tanto en los propósitos como en los problemas. Las dos primeras, que son las que presentamos aquí, surgen de

una iniciativa de la propia escuela, mientras que la tercera es una adecuación de un programa del Ministerio Nacional al proyecto. Es de destacar que cada una de las temporadas se inicia a partir de lo que no funciona y se presenta como un límite para los saberes y las formas de organización establecidas. A partir de realizar una lectura de las razones que producen aquello que no funciona, el proyecto va formulando apelaciones a los docentes y otros profesionales, que dan lugar a diversas estrategias para su abordaje:

1° Temporada (fines de 2006): Comienza a desplegarse a partir de desnaturalizar la existencia de un elevado número de *horas libres* semanales y sus efectos en los primeros años cuando los estudiantes se están familiarizando con un nuevo formato escolar. La lectura que se realiza encuentra una relación entre este fenómeno y las situaciones de violencia, abandono y repitencia en los primeros años. Para reforzarlos se crea una serie de dispositivos, junto con una revisión de la curricula y una búsqueda de estrategias pedagógicas alternativas, para poder acompañar y asistir a los estudiantes. Su implementación se inaugura con la incorporación de la figura del *ayudante de clase* y con la programación de una *agenda cultural* atractiva para los estudiantes de los primeros años.

2° Temporada (inicios de 2009): La segunda temporada se inicia a partir de advertir el límite del proyecto para el trabajo con un porcentaje de los *estudiantes que deambulan* por la escuela generando tensiones con los profesores, ya que no logran ingresar en la regulación del trabajo aún con los apoyos que les ofrecen los ayudantes, lo cual dio lugar a una oferta específica para ellos: el *curso integrado*. Dicho curso surge para trabajar con un 10% de los estudiantes que mantienen serios problemas en lo que luego se dio en llamar la escuela “tradicional”, siendo calificada la nueva modalidad como la escuela “alternativa”. A los problemas de repitencia y abandono, apatía, desgano y pérdida de sentido de la experiencia escolar, se suman problemas de conducta, bajos niveles de concentración, gran movilidad en la clase y en el colegio, conflicto con compañeros y docentes, dificultades con las normas y las autoridades.

3° Temporada (fines de 2009): La tercera temporada busca expandir las orientaciones del proyecto hacia el conjunto de la escuela ante el *ausentismo de los estudiantes a las instancias de recuperación* que se establecen previo a los exámenes de las materias que no fueron aprobadas. Leído como un síntoma de la burocratización de muchos profesores, y ante la eventualidad de un nuevo programa promovido por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la Reforma de la Escuela Media⁶, se empieza a implementar el *asesoramiento a los docentes* para revitalizar esta instancia y convertirla en trabajo educativo, llamado *tutorías académicas*.

El **objetivo general** del proyecto que va incluyendo cada vez nuevas estrategias, se expresa en el título con el que es presentado en sociedad por su autora “*Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural*”: busca reducir los niveles de abandono, fracaso, repitencia, violencia y brindar una enseñanza de mayor calidad para los primeros y segundos años de la escuela Media, que es donde se concentran estos síntomas.

⁶ En la actualidad la Argentina enfrenta el desafío de reformar la escuela media, siendo este proyecto una contribución valiosa para dicha empresa. Así lo han reconocido diferentes autoridades.

Los **objetivos específicos** son:

1. Disminuir la cantidad de horas libres que en los primeros años atenta de modo decisivo contra la permanencia del alumno en el sistema, impidiendo la concentración y el aprendizaje y generando en los chicos una sensación de abandono que hace que se duerman, deambulen, y se expresen en algún hecho de violencia o molestando a otros que sí están tomando su clase.
2. Ofrecer tiempos y espacios de ayuda personalizada que atiendan los distintos puntos de partida, los diferentes ritmos de aprendizaje y, sobre todo, una autonomía emancipadora.
3. Diversificar la propuesta educativa con el fin de estimular el interés y el placer de los alumnos.
4. Cruzar la educación formal y no formal en un mismo espacio para transitar con más interés lo curricular y para que estudiantes y docentes compartan espacios culturales no habituales en el mundo escolar.
5. Reducir las desigualdades en el acceso a bienes simbólicos de la población estudiantil a través de la oferta de experiencias artísticas.
6. Incidir en los docentes en la búsqueda de alternativas pedagógicas comprometidas que garanticen aprendizajes relevantes, a través de la creación de recursos y prácticas nuevas.
7. Disminuir el agotamiento y la desorientación de los docentes con asistencia y herramientas que les faciliten el trabajo con este nuevo alumno y la compleja composición que puebla las aulas de la escuela pública.
8. Mejorar las condiciones del trabajo de los docentes a través de la asistencia a estudiantes fuera y dentro del aula y con la elaboración consensuada de recursos didácticos multimediales como así también con ideas para la elaboración de proyectos.

Los objetivos del proyecto plantean en sus intenciones el doble abordaje con los estudiantes y con los docentes. Con los primeros se busca atender a sus modalidades singulares, mientras que con los docentes de la escuela se intenta producir movimientos en su posición subjetiva y pedagógica, a los efectos de afrontar las nuevas realidades a las que los enfrentan los jóvenes. A ello apunta cruzar la educación formal y no formal en un mismo espacio, para transitar con más interés lo curricular y para que estudiantes y docentes compartan espacios culturales no habituales en el mundo escolar, que los interpelen y contribuyan a ir produciendo acercamientos.

III. Para una lectura de la experiencia

El enfoque metodológico que adoptamos para analizar las prácticas desplegadas a partir de la experiencia, buscando interpretar las orientaciones recibidas por la coordinación de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, se emparenta con una perspectiva que es de nuestro interés, referida al tipo de estudio de casos en el sentido que lo propone Stake (1995), quien sostiene que a través del mismo se examina la particularidad de un caso singular, y a partir de su complejidad se busca comprender su actividad en las circunstancias en las que se despliega. Desde su perspectiva se define un estudio de caso cuando tiene un interés en sí mismo, intentando a su vez dar cuenta de la interacción con sus contextos.

Los casos así concebidos cobran el estatuto de *exemplum* y un valor paradigmático como propone el filósofo italiano Giorgio Agamben (2009). Siguiendo su planteo, la experiencia, en la medida en que exhibió su propia singularidad en el transcurso de la investigación, volvió inteligible la posición de los docentes involucrados en la misma, la potencialidad y los límites de las transformaciones, cobrando así un valor de *exemplum*: “un caso singular que es aislado del contexto del que forma parte sólo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe constituir” (p. 25).

La estrategia de análisis partió de lo micro de la experiencia, de los indicios que la misma ofrece, para llegar a lo macro de algunas de las condiciones actuales en la que se produce hoy la educación media en la Argentina, y en particular ante la presencia masiva de sectores altamente vulnerables en términos sociales producto de las políticas de inclusión. Este carácter indicial, como método y paradigma, presenta un amplio desarrollo en el proyecto historiográfico de la microhistoria italiana (Aguirre Rojas, 2003), entre cuyos principales representantes se encuentra el historiador Carlo Ginzburg, de cuya producción adoptamos sus conceptualizaciones referidas al *paradigma de inferencias indiciales* según el cual “la existencia de un nexo profundo, que explica los fenómenos superficiales, debe ser recalcada en el momento mismo en que se afirma que un conocimiento directo de ese nexo no resulta posible. Si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas- pruebas, indicios-que permiten descifrarla” (Ginzburg. C., 1994[1986], p. 162).

La presente experiencia es un caso particular, que permite leer de manera más amplia la incidencia que pueden tener las transformaciones pedagógicas y de la forma escolar, cuando alcanza a socializar a los estudiantes a través de aprendizajes que despiertan su deseo de conocer, lo cual repercute favorablemente en la convivencia escolar.

Para dar cuenta de ello presentaremos primero el dispositivo de *Ayudantes de clase* implementado desde fines del 2006, y que hemos referido en el primer apartado como primera temporada. Luego nos detendremos en la experiencia del *Curso integrado* –que hemos referido como segunda temporada– dado que permite apreciar como si fuera una lente de aumento, el nudo crítico que representa el trabajo con estudiantes que tienen severas dificultades para ingresar en las regulaciones que impone la escuela y que a su vez las interpela como tales.

Ayudantes de clase como estrategia de sostén a dos bandas: estudiantes y docentes.

Los ayudantes de clase integran dos equipos de apoyo (EA) uno que se desempeña en el turno mañana (TM) y otro en el turno tarde (TT). El EA del TM cuenta con 6 ayudantes y una coordinadora (uno menos que el TT), y atiende el doble de población (debido a que así está distribuida la matrícula en la escuela). Sin embargo se observa un rendimiento más eficaz en el primero que en el segundo, en cuanto a su doble función: de ayuda a los estudiantes y a los profesores, que entendemos puede estar relacionada por el tipo de organización que se han dado. Mientras el EA del TM asigna a los ayudantes por curso, en el TT lo hacen por materia, lo cual dificulta un seguimiento de los problemas del curso en su conjunto.

Con relación al trabajo con los estudiantes, una de las dificultades que se presentan es cómo interesarlos en el trabajo que realizan con el EA. Tanto en el EA del TT como en el EA del TM, se perfila la mayor dificultad con los estudiantes de segundo año, a quienes cuesta más convocarlos al trabajo. Se puede leer una demanda que aparece invertida: en lugar de los chicos buscando a los ayudantes porque quieren no llevarse materias, o aprobarlas, son los profesores del EA quienes los buscan. En este punto aparece otra tensión: o reproducir lo que la “Escuela tradicional” (así la llama R. la rectora y los profesionales que trabajan en estos proyectos), buscando por ejemplo que le encuentren la vuelta a las materias para no repetir, o realizar con los chicos otro tipo de actividades que los entusiasmen verdaderamente en términos educativos.

Con relación a los docentes, en la mayoría de los casos son catalogados por los ayudantes como “malos”: son aquellos que no enseñan, que tratan mal a los chicos, que no dejan entrar al aula a los profesores del EA. Están los “buenos”, que no llegan a un cinco por ciento, y son aquellos con los que pueden trabajar, que enseñan y tratan bien a los chicos. Están los intermedios que dejan trabajar a los ayudantes en sus horas, tomando muchas veces sus clases.

Los claros y oscuros de la estrategia.

Cabe recordar la doble función de “ayuda”, lo que llamamos el trabajo a dos bandas, por lado con los estudiantes, y por el otro con los profesores. Las mayores dificultades para recibir ayuda se encuentran con relación a los segundos, notándose una diferencia entre el equipo de ayudantes del TM y del TT. Los primeros manifiestan haberse dado una política específica en cuanto a “ganar profesores”, lo cual se refleja en una gradual y cada vez mayor disposición por parte de más docentes. Igualmente el porcentaje sigue siendo bajo. Avanzar en el trabajo con los profesores y revisar la posición desde la cual se lo intenta, es uno de los nudos críticos de esta estrategia que puede favorecer procesos de cambio en la posición subjetiva hacia los estudiantes y hacia su materia y la cultura en general. Esta dificultad abre un campo de hipótesis (H) y de posibles estrategias (E) de abordaje:

H1: Los profesores muy celosos de su trabajo y de su rol de autoridad, se sienten invadidos por los ayudantes, temen una competencia con su autoridad

E1: Un trabajo previo con cada docente, o con grupos de docentes, donde quede muy explicitado su carácter de “ayudante”

H2: Los profesores que han declinado su deseo de enseñar, que se han burocratizado, ceden sus clases a los ayudantes o bien se cierran a que puedan ser reconocidos en su desidia.

E2: Considerar el trabajo con quienes tienden a ceder su espacio, como una instancia transitoria tendiente a que puedan revincularse con su materia; con quienes se cierran, establecer trabajos por fuera del aula que los puedan convocar (acercamiento de materiales que faciliten su trabajo, sugerencias para el trato con algún estudiante en particular, etc.).

Surge de este análisis la necesidad de encarar algún tipo de trabajo específico por parte de los ayudantes para el conjunto o para grupos de profesores, en base a temáticas específicas, que den lugar a progresivos principios comunes de trabajo.

En cuanto a las dificultades relacionadas con la disposición de los estudiantes a recibir ayuda, ambos grupos de ayudantes manifiestan que la mayor incidencia se produce en los segundos años. Los profesores del equipo que se desempeña en el TM, aluden a un problema relacionado con la confianza: están más confiados en que por haber aprobado con ayuda el primer año podrán afrontarlo fácilmente en segundo, lo que los lleva a prescindir del apoyo anticipadamente ante la necesidad de sentirse autónomos, producto del proceso adolescente que están transitando, y de la presión que ejerce la inercia a la que los arrastran los estudiantes de los cursos más avanzados. No contar con autoridad jerárquica retorna como una necesidad para los ayudantes, quedando por fuera de los términos que plantea para la regulación del interés de los estudiantes el proyecto. También los profesores del EA del TT manifiestan la dificultad con los estudiantes de segundo año para que se avengan a tomar sus clases de apoyo. Esta dificultad abre otro campo de hipótesis y de posibles estrategias de abordaje:

H1: los estudiantes no asumen el problema como propio

E1: Un trabajo previo con cada estudiante, buscando que advierta los beneficios sustitutivos que supone asistir, que seguramente no son homogéneos para todos.

H2: El espacio no está suficientemente instituido.

E2: Iniciar el año con una presentación del espacio a los estudiantes, situando modalidad de trabajo, beneficios y obligaciones.

H3: El espacio replica una modalidad de trabajo que es rechazada por los estudiantes en las materias en las que tienen dificultades.

E3: Diferenciar dónde se ubica la dificultad de cada estudiante con la materia en cuestión (dificultades con la modalidad personal del profesor, con el sentido que tienen para sí los contenidos de la materia, con la forma de impartirla, con un punto de partida muy lejano al que se espera por parte del profesor), para orientar desde allí estrategias diferenciadas.

Es interesante advertir en relación a qué tipo de actividades son las concitan el mayor interés a los estudiantes, los efectos producidos por el trabajo realizado con el Elenco de Teatro, que forma parte de la 1º Temporada en el marco de la Agenda Cultural y Actividades extra-programáticas, junto con la estrategia de los ayudantes de clase. Se puede visualizar dicho interés en el link N° 1 que ofrecemos las referencias.

Curso Integrado, una estrategia para convocar al trabajo a los “deambuladores”.

El *curso integrado (CI)* es una estrategia –a la que hicimos referencia como segunda temporada y que se inaugura en los inicios del 2009– que busca responder a la tensión producida entre una mayoría de profesores de la escuela tradicional y un porcentaje de estudiantes que deambulan por la escuela, porque no logran integrarse al trabajo que se les ofrece en las clases de las diferentes materias, aún con el soporte de los ayudantes de clase. Se trata de una oferta específica, destinada a los “deambuladores” –llamados de este modo por la rectora y gestora también de la nueva estrategia– e “indeseables” –como veremos más adelante, nombrados así por una parte considerable de los profesores y de los estudiantes de la escuela tradicional–. Se crea para que los deambuladores puedan integrarse a la escuela a partir de que consientan a permanecer en

tiempos y espacios educativos y así dejar de deambular, es decir, para que encuentren su deseo por aprender y por esa vía se tornen deseables en el doble sentido, para sí y por esa vía también para la escuela. Esa es la apuesta de trabajo. La estrategia que incluye al 10% del alumnado, reúne a jóvenes que viven en condiciones habitacionales muy precarias, en su mayoría consumen sustancias tóxicas, presentan un alto grado de excitabilidad, violencia y apatía. Si bien asistían a la escuela antes de la creación de esta instancia, en realidad “no cursaban” las materias sino que caminaban por el patio en un “recreo” eterno, con marcadas dificultades para concentrarse en la clase, e interfiriendo el trabajo de sus compañeros. Cabe señalar que son los estudiantes de los primeros años quienes despiertan mayor malestar y rechazo en los docentes, pues aparecen como la materialización de su impotencia pedagógica para afrontar una tarea para la que dicen “no estar preparados”, situación que se agrava ante las características de este sector de los estudiantes, que requiere más que otros de propuestas que atraigan su atención, y dispositivos que los sostengan en procesos de **enseñanza y aprendizaje de un modo más personalizado**.

Sin embargo, para que el colegio exclusivo que representaba desde su creación la escuela donde se desarrolla la experiencia, no se transforme en excluyente, no basta con el seguimiento de trayectorias escolares personalizadas, que buscan “arrinconar las profecías auto-cumplidas de la repetición seguida de abandono”, según palabras de la propia rectora de la escuela y artífice de la experiencia. Se hace necesario crear nuevas alternativas pedagógicas que no supongan replicar lo mismo, pero ahora de una manera personalizada. Es así que el **curso integrado** se piensa como una experiencia que pueda aportar a una **pedagogía experimental** que ponga en crisis los contenidos y formas canónicas de la enseñanza y los aprendizajes que no logran transmitir competencias intelectuales y operativas básicas. Se crea buscando modos de efectivizar tales transmisiones, al tiempo de constituirse en aporte para la vida extraescolar, laboral y de participación ciudadana.

Alojar la diversidad de edades, de adquisiciones lingüísticas y de contenidos escolares, que encuentra a muchos de estos estudiantes con edades que no corresponden a las establecidas por la escuela graduada (sobreedad) y con una repitencia que no logra reponer los contenidos y habilidades no adquiridos, llevó a optar por una **modalidad multigrada**. La convivencia de jóvenes de diferentes edades (desde 13 a 18 años) y la gradualidad temporal organizada en dos años para primero y segundo año, impuso también una **reformulación y transformación de algunos de los núcleos duros del sistema escolar**: organización de materias, secuencias de contenidos, modalidades de evaluación y acreditación, organización de tiempos, espacios y agrupamientos. Estas modificaciones suponen un impacto a la idea de **homogeneidad de los puntos de partida**. Si bien una parte de los estudiantes llega al secundario con habilidades y capacidades lingüísticas y de pensamiento adecuadas a los requerimientos, existe otro grupo –que aumenta al ritmo de las desigualdades sociales y culturales– que tienen habilidades distintas, producto de una vida de trabajo precoz, crianza autónoma, necesidad de aguzar el ingenio y la astucia para sobrevivir pero que, sin embargo, no cuentan con algunas competencias básicas que el formato de la Escuela Media requiere, otros no entienden debido a la falta de conversación en sus casas, los malos tratos, el desinterés, la abulia, etc. (así lo refiere R., la directora). A estos estudiantes que no se ajustan al dispositivo de clase tradicional, ni aun con los ayudantes de clase que de algún modo colaboran para que se puedan sostener dentro de su lógica, se les propone este nuevo tipo de agrupamiento, con otras lógicas de producción y otros modos de encarar los contenidos escolares.

El Curso Integrado se propone de este modo una labor en contra del fracaso escolar, partiendo de que el mismo no es patrimonio sólo de los estudiantes sino de la escuela misma que en su ilusión de homogeneidad, lleva paradójicamente a quienes no se integran desde el vamos, a un circuito que deja pasar las clases y los momentos más ricos para el crecimiento personal y desarrollo cognitivo de los estudiantes⁷. Se agruparon 25 estudiantes de 1° a 3° año, organizados en dos grupos: 1° y 2° año juntos, y 3° por otro lado. Su conformación fue un asunto en sí mismo: no sólo la decisión de a quiénes incluir en la propuesta, es decir, los criterios de “selección”, sino también la de lograr su adhesión y su compromiso. Con la idea de que la organización horizontal, el trabajo personalizado y las formas de enseñanza alternativa permiten la revalorización o la auto-valoración del estudiante, con sus potencialidades y zonas por descubrir, los dos cursos integrados incorporaron al aula “nuevas herramientas con el fin de facilitar el interés por aprender, como por ejemplo power point (+ cañón + notebook) para presentar el tema a trabajar en la clase, con el apoyo de videos, blogs, y la técnica Wiki” (Profesora de lengua CI, Comunicación Personal). Aunque con estilos, aciertos y dificultades diversas entre sí, los docentes adoptaron una posición menos estructurada que la que asumen los docentes en la escuela tradicional, más atenta a las necesidades y capacidades de los estudiantes, y abierta a las nuevas disposiciones.

A medida que avanzó la experiencia fue imprescindible realizar nuevos re-agrupamientos y modos de establecer el vínculo pedagógico para que los “diferentes” –entre los que se encuentran paradójicamente las más de las veces los más lúcidos, según palabras de algunos de los docentes del curso integrado– tengan una oportunidad igual al resto. Sin temor a la desorganización de las estructuras tradicionales de enseñanza, se activaron otros modos flexibles de hacer escuela en que los aprendizajes se ven facilitados, dispositivos como los empleados en escuelas rurales o de isla, en las que los niños van a la escuela presencial de manera irregular pero tienen un sistema de asistencia tutorial, que les permite tener una escuela a medida de sus condiciones de existencia.

Con respecto a la organización del currículum, la acreditación se mantuvo de manera igual a la escuela tradicional. La evaluación estaba a cargo de los docentes del curso integrado y seguía el mismo régimen que el resto de la escuela, es decir, se volcaban en boletines. La curricula fue diseñada también de un modo tradicional, por materia y no por área, de manera que formalmente era igual que la escuela tradicional salvo en los agrupamientos de los alumnos. La contratación docente fue mixta, es decir, el plantel docente fue conformado tanto por profesores que ya formaban parte de la escuela como de otros que venían de afuera de ésta.

A continuación presentamos un conjunto de características que aportan a comprender la dinámica de trabajo. Para facilitar la lectura, se emplearán las siglas: CI, cuando nos referimos al Curso Integrado y ET cuando nos referimos a la Escuela Tradicional.

⁷ El fragmento audiovisual que se puede visualizar en el link N° 2 adjuntado en el anexo fue producido por el Canal Encuentro, que depende del Ministerio de Educación de la Argentina, dado el interés suscitado por la experiencia, en el marco de la implementación de la nueva ley nacional de educación para el nivel medio. El mismo hace referencia al contexto y la descripción que aquí presentamos.

En cuanto a las materias, no difieren en su cantidad y nominación con las de los cursos de la escuela tradicional, como se puede apreciar en el horario que adjuntamos en el anexo. Señalamos a continuación algunas de las diferencias que surgen de su lectura:

- El cambio radica en la unificación de los contenidos de 1° y 2° año, que se realizó con el asesoramiento de los tutores académicos (Tercera Temporada). Se pueden encontrar referencias de esta modalidad en la propia Ciudad de Buenos Aires, con la experiencia de los grados de aceleración, diseñados e implementados por la gestión de la pedagoga argentina Flavia Terigi, a cargo primero de la Dirección de Planeamiento, y luego de la Subsecretaría de Educación.
- Si lo comparamos con el horario general de la escuela se puede apreciar en el mismo que hay una hora destinada a tutoría, mientras que en el curso integrado no lo hay. Ello se debe a que la atención a los problemas personales y que devienen de la relación con profesores y entre estudiantes no son tratados en una hora en especial, sino que se busca que cada uno de los docentes en el trabajo educativo desde sus propias materias con los estudiantes los pueda abordar en la medida que se van presentando. En los hechos, interpela el dispositivo de tutorías, que se viene implementando en las últimas décadas, a partir de que se comienza a contemplar la necesidad de atender las situaciones inéditas, que interfieren en el trabajo educativo. Sin embargo la instancia de tutoría ha tendido a burocratizarse, dejando mayoritariamente sin conmovir la posición de los profesores de la ET, que muchas veces son los que generan los problemas que suelen ser adjudicados a los estudiantes.
- Por otra parte, en el CI hay una tendencia a integrar contenidos de diferentes disciplinas en cada una de las materias, mientras que en la ET se presentan en general de manera más fragmentaria. Diferentes autores lo señalan como uno de los problemas que abonan a la crisis de la escuela media (Dussel, 2008; Tiramonti, 2004-2010; Kessler, 2004).
- El horario particular del curso integrado destinado a tres estudiantes para quienes se organizó *ad hoc*, producto de una situación de suma conflictividad que se desató en torno a ellos, muestra un trabajo que no se atiene a lo instituido, sino que busca, como todas las temporadas, instituir nuevas formas de organización, en función de las necesidades que se van presentando, orientado por el principio de integrar a todos los estudiantes al trabajo educativo. El devenir de esta instancia, que llevó a los estudiantes a organizarse mejor para realizar las tareas, a superar lentamente sus respuestas impulsivas ante las agresiones y gestos de discriminación, y a solicitar reingresar a su curso habitual, revela la necesidad de otorgarle al CI un carácter transitorio a los efectos de conciliar dos necesidades: la de una atención particularizada en determinado momento de la trayectoria de un estudiante, y la no fijación de la misma que la lleve a ocupar un lugar de excepción con el riesgo de derivar en un lugar segregado.

En cuanto a la atención a los problemas personales de los estudiantes, se presenta como uno de los dilemas para los profesores del CI, algunos de los cuales manifiestan que resulta más productivo, ofrecerles la oportunidad de conectarse con otras realidades, a través de cada materia. Si bien se puede verificar que una escucha atenta de los estudiantes por parte de los profesores, junto con una buena disposición a abrir los modos de transmitir los contenidos, favorece el aplacamiento de las impulsividades e inquietudes, así como una mejor vinculación con el trabajo educativo, se presenta un límite impuesto por algunas modalidades subjetivas de

los estudiantes que requieren consultas a profesionales externos. Fue el caso de algunos de los estudiantes a quienes se los acompañó en la posibilidad de acceder a un tratamiento psicológico. Al respecto cabe una breve acotación: se puede apreciar que los tratamientos que funcionan, también requieren de dispositivos no convencionales, donde se privilegie la posibilidad de que el sujeto entre en confianza, antes que pretender adecuarlo a un dispositivo estándar.

En cuanto al seguimiento académico de la rectora R. y de su colaboradora M., el mismo se refleja en los intercambios vía correo electrónico con los profesores. Cabe destacar al respecto, el involucramiento de la dirección en los procesos de enseñanza de los profesores del CI, y un seguimiento uno a uno de los procesos subjetivos y efectivos en relación a los aprendizajes de los estudiantes; cuestión que se diferencia de las modalidades habituales de conducción de las instituciones, que mayoritariamente quedan atrapadas en la gestión burocrática. Se pueden apreciar en el relato, indicios de la hipótesis central que sostiene el proyecto del CI, en cuanto a que el deambular se combate despertando interés por el trabajo educativo.

En cuanto a aciertos y dificultades de los estudiantes: a partir del seguimiento de la enseñanza y los aprendizajes, se pueden apreciar *estilos de informes de los profesores* solicitados por R., que por sus características, permiten identificar los aciertos y las dificultades: aquellos que incorporan además de los temas y recursos utilizado, comentarios sobre los efectos en los estudiantes, diferenciando logros y dificultades, más producciones de los mismos. Es a partir de esta modalidad, que no supone sólo informar, de donde se obtiene una semblanza más cercana a los efectos producidos por el trabajo con los estudiantes, y no sólo un acercamiento a las intenciones, de modo que se recomienda a futuro, orientar de esta manera los reportes. De las reflexiones que brindan, se puede apreciar cómo un dispositivo para un número reducido de estudiantes, con una formulación de contenidos que considere los puntos de partida, y no sólo las intenciones de los programas, permite individualizar dificultades que pueden contribuir a la elaboración de estrategias de trabajo en el rediseño del dispositivo.

Un conjunto de *caracterizaciones sobre el desempeño de los estudiantes*, que surge de los informes de los profesores de las diferentes materias advierten posibles reorientaciones del trabajo: un texto expositivo de veinte renglones les resulta muy extenso; no responden solos a las consignas; a la mayoría le cuesta tomar apuntes; la introducción de la biblioteca en el aula es muy bien recibida; el aumento de la cantidad de alumnos (de 5 a 13 aprox.) quebró el silencio de lectura de las primeras puestas en práctica, lo que habla de esa necesidad de silencio para la concentración, y de la implementación del trabajo con grupos reducidos; la potencialidad del trabajo con pequeños textos radica en que permite un análisis textual pormenorizado; tienen muchas faltas de ortografía y la redacción es muy pobre; el empleo de la música y de los instrumentos para distinguir sílabas en las palabras, revela su eficacia en cuanto a encarar la tarea de un modo placentero, sin alterar por ello la relación de autoridad: “se divirtieron, nos reímos juntos” y al mismo tiempo las dificultades para concentrarse: “hubo que parar la música una vez por verso”. El armado de un blog⁸ sobre el mundial de fútbol y la puesta en escena de teatro leído obtuvo una excelente respuesta y entusiasmo por parte de los estudiantes. Otras iniciativas de esta índole que introducen temas de actualidad, nuevos lenguajes y tecnologías revelan su eficacia.

8 Se puede visitar en el link N° 4 adjuntado en el anexo.

Envío los contenidos de Tecnología de los dos grupos, y en carpetas separadas las actividades principales, todo en un archivo comprimido (avisáme, R., si hay problemas para abrirlo y lo mando todo suelto, lo hice así por orden). Hay también un acceso directo al link del video que preparamos para el festival, que documenta un poco el armado de la consola de luces y reflectores por parte de los dos grupos, por si no se abre es: <http://www.youtube.com/watch?v=LO5CZJUq0dI>.

(La cámara, además del que habla, es también por momentos de J. (EF), D. T. (2º) y M. A. (1º)- Saludos,G.

(Profesor de Tecnología, 2010, intercambio de mails)

Visibilizar en el espacio virtual de las redes sociales a la que tienen acceso los estudiantes sus iniciativas productivas, incide en el modo en que se reconocen a sí mismos, y va en dirección contraria a los procesos de criminalización y patologización de los jóvenes, especialmente de sectores populares, como es el caso.

En cuanto a la organización de los tiempos: el tipo de seguimiento que se realiza, también permite identificar problemas relativos a este aspecto que es decisivo para llevar adelante el trabajo. El respeto de los horarios con una población que trabaja en condiciones de informalidad, al tiempo que sus regulaciones temporales cotidianas están definidas para muchos por hacer lo que quieren en cada momento, es un tema a considerar para esta y otras estrategias.

En cuanto a la enseñanza convencional, repetitiva vs. trabajo que impulsa a la investigación: de diferentes testimonios surge una tendencia de los estudiantes a reconocerse más cómodos en un tipo de trabajo convencional donde el docente es quien “trabaja” y quien indica cómo deben realizarse los trabajos. Un caso es el pedido al profesor del dictado ante su invitación a investigar. Cuatro hipótesis surgen de esta constatación:

H1: una representación acerca de qué es el trabajar de un profesor

H2: dificultades para emprender los trabajos que se les piden

H3: falta de sentido para sí de la tarea que se les solicita

H4: el efecto de aplacamiento que genera el trabajo repetitivo y automático.

De ello surge la necesidad de no ceder ante este pedido, al tiempo que requiere estudiar y ensayar estrategias de tránsito de una modalidad pasiva, a otra intelectualmente más activa. Del análisis de todos los informes, surgen algunas reflexiones, además de las que ya se fueron señalando: cuando la actividad logra conectar un tema nuevo con alguna experiencia propia, que supone por parte del profesor algún saber en los estudiantes, y plantea un debate abierto, hay más chances de que los estudiantes se interesen y trabajen; cuando la actividad está basada en una propuesta muy centrada en transmitir una posición teórica o ideológica del docente, aunque en sí misma sea interesante y busque conectar con la realidad de los estudiantes, no logra concitar el interés. En este caso, el saber supuesto en el estudiante queda opacado por un debate que se les presenta en alguna medida cerrado. Se advierte que es la relación con *la suposición de un saber en el sujeto*, lo que hace la diferencia, y sobre la que será necesaria seguir investigando junto con los docentes.

Los claros y oscuros de la estrategia.

A partir de la descripción realizada y de la recuperación que se fue realizando a medida que se fue avanzando en la misma, se puede apreciar cómo el CI, que se crea como experiencia piloto y como ensayo de nuevas formas de albergar al conjunto de los estudiantes, ofrece otro tipo de organización de los tiempos y espacios, otros modos de enseñar y aprender, y sobre todo, otro modo de acercarse a quienes no ingresan en la representación de alumno que tienen los profesores y a los nuevos problemas y desafíos con los que son confrontados por las nuevas realidades. Se deja ver en el trabajo de los profesores del CI un esfuerzo por construir condiciones que hagan posible que estos jóvenes sean “estudiantes”, considerando que este es un punto de llegada, y no un punto de partida, como es la representación que surge de la ET, escuela moderna, que recibía a los estudiantes con ciertas competencias de conducta ya incorporadas. El CI busca contribuir a un reencuentro o encuentro para muchos, con el placer de conocer, descubrir y crear, como vía privilegiada para calmar a los movidos y despertar a los que duermen, convocar a decir y a madurar algo distinto de lo que dicen o hacen a diario; en suma, pensar una pedagogía que cambie de signo de la abulia que puebla las aulas. Se propone hacer frente a una situación apremiante que se advierte a diario en la escuela y que compromete no sólo la escolaridad de cada vez más estudiantes, sino también la posibilidad de que los docentes desarrollen sus clases dentro de ciertas pautas y sentidos que garanticen algo del orden de la enseñanza y algún tipo de aprendizaje.

Éste es un modo de correrse de dilemas tales como “contener o enseñar” y de la supuesta “inevitabilidad” del abandono y la exclusión que asume la escuela tal cual está (rectora R.). Representa una estrategia concreta para avanzar hacia el cumplimiento de la Ley Nacional de Educación que establece la obligatoriedad de la escuela Media⁹. Si bien no pretende ser un plan exhaustivo de transformación de la escuela, es un avance en dirección a la elaboración de nuevos formatos y alternativas que involucren progresivamente al conjunto de los años escolares y de los docentes.

Gestión de los aprendizajes.

El trabajo personalizado ha demostrado colaborar en la producción del vínculo educativo entre los docentes y los estudiantes, en la medida que cada uno percibe hacia sí un deseo de que aprendan, de que progresen, que no es anónimo.

Es posible diseñar y llevar adelante estrategias pedagógicas que colaboren a favor las competencias básicas (leer, escribir, escuchar, esperar, revisar, reflexionar, etc.) en la medida que ello atienda al reconocimiento de cada uno en su singularidad, y en su condición de estudiante, que como tal supone una relación de asimetría, en términos de responsabilidades. El CI, al igual que la primera y tercera temporadas (ayudantes de clase + agenda cultural y tutores académicos), supuso

⁹ Se trata de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en el año 2006 plantea dos cambios fundamentales: la obligatoriedad del nivel secundario, que avizora un horizonte de avance en dirección a la cobertura plena; y la re-unificación del nivel en una institución de educación secundaria, que en la mayoría de las provincias argentinas se separó en ciclos diferenciados a partir de las reformas de los '90, con excepción de la Ciudad de Buenos Aires y de Tierra del Fuego.

una revisión curricular y metodológica de los programas, ubicando en un lugar privilegiado la experiencia del lenguaje, en tanto práctica humana esencial. Se propuso otorgarle un valor central a la lectura, al arte de la argumentación, a la escritura, en sus sentidos íntimo y colectivo. Una dificultad recurrente con la cual se confrontaron los docentes, fue que muchos estudiantes no podían leer lo que ellos mismos habían escrito con mucha dificultad. Advertir este obstáculo no ha sido fácil según sus propias palabras, ya que la representación arraigada de que los chicos llegan con estas competencias a la Escuela Media, contribuye a velar la realidad: “son de otro mundo, mas de que otra clase. No pueden ni procesar, eso pone en duda todo lo que hicimos (...) nos tendríamos que mandar a nosotros a marzo, porque nosotros no nos dimos cuenta.” (Docente de curso integrado, 2010, comunicación personal). Entendemos que las dificultades que presentan los estudiantes no sólo hacen referencia a una formación precaria en su educación primaria, sino también al desorden subjetivo que se refleja en las dificultades de estructuración del lenguaje.

Hay una heterogeneidad extrema, pobreza de recursos lingüísticos. No era solo vergüenza para leer en voz alta (...) Cuando tuvieron que escribir las cartas, me di cuenta de que no la podían leer en voz alta porque no tenían práctica de leer en voz alta (...) leen como si estuvieran en segundo grado. Hay que abrir el problema.

(Docente de Lengua, curso integrado, 2010, comunicación personal)

La docente recurrió a M. (colaboradora de R. en el diseño e implementación del proyecto) a quien recurrió y con la cual diseñaron una estrategia para abordar las dificultades de lectura y escritura mediante talleres de escritura y de radio, en los cuales propone un trabajo personalizado con las producciones de los estudiantes.¹⁰

Violencias desatadas y los avatares de su encauzamiento: un caso que visibiliza estrategias orientadas a la gestión de la convivencia.

F. es un estudiante que llega al CI en medio de un gran debate que dividió las aguas respecto de las reglas de convivencia y las normas que deben acatar los alumnos. F. cursaba en la escuela tradicional, hasta que, con el apoyo de dos compañeros le roba la billetera a una profesora. Frente a este hecho se establecieron distintas posturas: la profesora damnificada, los preceptores y algunos estudiantes de la escuela tradicional solicitan la expulsión para los tres estudiantes que participaron del hecho. Frente a esta situación la directora (R.) convoca a F. para hablar sobre el episodio. En la conversación que mantienen, R. se detiene en un indicio en el que se basa para decidir la no expulsión: F. manifiesta estar muy preocupado porque la profesora (de italiano) damnificada le fuera a bajar la nota. Cuando le pide entonces la carpeta, advierte que es un joven con un muy buen rendimiento académico. Entonces, basándose en el criterio de que hay un interés por el trabajo educativo y por los aprendizajes, y que si se lo expulsa de la escuela la experiencia indica que estos chicos terminan des-escolarizados –porque no hay instituciones que los reciban de un modo inclusivo–, decide sancionarlos con una suspensión de varios días y pasarlo de

10 En el link N° 10 puede apreciarse uno de los programas de radio realizado con los alumnos de 3° año del curso integrado.

turno a un curso integrado para los tres chicos que cometieron el hecho. La medida de crear un dispositivo *ad hoc*, se basó en que estos jóvenes estaban al borde permanente de precipitarse en exabruptos, siendo necesario protegerlos de un grupo de estudiantes de la escuela tradicional de cuarto y quinto año que los había amenazado con violencia. Llamó la atención y conmocionó a la dirección que estos últimos habían participado de la experiencia de fortalecimiento de los primeros años, con el equipo de apoyo (1° Temporada), pero la situación se desata a raíz de que pertenecen a un sector del barrio (la villa 31) enfrentado a otro al cual pertenecen los tres estudiantes en cuestión (la villa 31 bis). Frente a las amenazas que se producen tanto en el barrio como en la escuela, es que la dirección decide el cambio de turno y preservarlos en un espacio más acotado, a resguardo de encuentros que puedan precipitarlos en escenas violentas, al tiempo de garantizarle la continuidad del trabajo académico. Es entonces que el grupo de estudiantes de 3° y 4° año comienza a llamarlos “los indeseables”. Se puede apreciar cómo la movilidad de los dispositivos que se van creando, están fundados en el compromiso de R. con la vida de los estudiantes.

En una reunión de equipo del curso integrado los docentes conversan sobre las características de los tres chicos. Coinciden en que ellos reconocen lo que les pasó como “la última oportunidad que tienen en la escuela”. Una docente alude a dos expresiones deslizadas por uno de ellos: “Nosotros vivimos cosas que ustedes ni sospechan.”, “A nosotros no nos esperaron.” R. la directora, reflexiona sobre estos dichos, “no los esperaron en el tiempo de la infancia.” Efectivamente, son jóvenes que no tuvieron la posibilidad de transitar su infancia en su condición de niños, y con sus derechos vulnerados estuvieron expuestos a múltiples violencias sin resguardo del mundo adulto. Que lo puedan decir a sus profesores, nos advierte que la escuela, cuando se les ofrece alojadora, puede ser tomada por los chicos como otra oportunidad, como un otro lugar que les puede habilitar otros modos de transitar la vida, ahora en su condición de adolescentes, lo cual se verifica en el deseo de volver a integrarse a su grupo de origen: “quieren la escuela de todos y mostrarles que no son lo que dicen que son” (Docente del curso integrado, 2010, comunicación personal).

La situación que acabamos de relatar, muestra las derivas que puede generar una instancia excepcional, como la del curso integrado, llegando a convertirse en un dispositivo de segregación (que aloja a “los indeseables”) o por el contrario en un lugar de aprendizaje y puente-andamio hacia la reinscripción en la escuela y el grupo de pares. Entendemos que se trata de rescatar esta última vertiente, pero alertados de que el riesgo que conlleva toda instancia excepcional de derivar en una práctica segregativa, se incrementa en tanto no se advierta que esa posibilidad siempre está latente. Considerarlo puede llevar a arbitrar algunas estrategias -brindar información clara al conjunto, alentar instancias de diálogo entre los docentes de ambos dispositivos aún a sabiendas de la dificultad que ello supone, entre otras- que contribuyan a metabolizar ese “cuerpo extraño” en el que puede convertirse un dispositivo para una atención individual. Se hace necesario producir en el colectivo de docentes, principios de trabajo con estas subjetividades cuyo tiempo de infancia ha sido arrasado, y que cuentan con otros modos de relación con la ley, con la norma y con sus pares.

Alcances de la práctica para la vida de la escuela.

Si bien el proyecto “Curso integrado” se orientó a un grupo reducido de estudiantes, su presencia irradió efectos hacia el resto del alumnado y de los docentes. Señalamos a continuación algunos indicios:

- Mejoró un aspecto de las condiciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la ET, en cuanto a trabajar en un clima más sereno y propicio para la concentración, a partir de que los “deambuladores” sólo salían al patio en el recreo o para alguna actividad programada, evitando así ruidos y riesgos de enfrentamientos.
- Fomentó la producción, acumulación y transferencia de materiales y propuestas de enseñanza, experiencias y estrategias relevantes que resultaron útiles y pertinentes para enriquecer las clases regulares. Este movimiento es incipiente, pero están sentadas las bases para que pueda ampliarse.
- Permitió el uso y la potenciación de programas y proyectos existentes: articulación con *Aprender trabajando*; *Campamentos* y *Fortalecimiento institucional*, entre otros.
- Incluyó la asistencia de especialistas de la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación para la definición de la propuesta curricular, el sistema de acreditación, organización, caja horaria y la normativa necesaria para su funcionamiento del CI, y para un trabajo de tutoría académica con los profesores de toda la escuela (3° Temporada).
- Situó obstáculos y posibilidades que abre el trabajo personalizado, constituyéndose en un insumo de valor para la implementación del Programa conectar Igualdad, a implementarse en el ciclo lectivo 2011.

Con respecto a las fortalezas

Se verificaron avances en la “escolarización” de los estudiantes atendidos por el CI, con mayores niveles atencionales, y de participación, aunque inestables. Identificar y profundizar aquellos momentos en los que se produjo mayor atención y participación, puede ser un aporte para la reformulación del espacio y para el trabajo de los profesores de toda la escuela que también debe lidiar con esta dificultad. Se logró que los “andariegos” que concurrían a la escuela sin útiles, sólo para caminarla, permanecieran en su aula, tuvieran su carpeta y material de estudio, y aprendieran -en la medida de sus posibilidades-. Para el resto de la escuela significó una mejora para el dictado de las clases, porque contribuyó neutralizar una de las variables que atentaban contra las condiciones de silencio y serenidad en la clase. Cabe señalar que no todos pueden ponderarlo dado que prevalece en algunos la sensación de que el CI alberga lo que debiera quedar puestas afuera. El Curso Integrado se conformó como una “escuela paralela” a la tradicional, así llamada por la directora y los docentes que participan de esta experiencia. A partir de la experimentación a la que dio lugar, permitió leer como con una lente de aumento algunos de sus problemas centrales de la escuela toda: las dificultades para entusiasmar a los chicos con los aprendizajes, y por esa vía encauzar los desbordes.

Al ofrecer una atención más comprensiva y una ayuda personalizada, a la vez que una apuesta al trabajo grupal y a la socialización, se pudieron apreciar las repercusiones en los estudiantes que participaron de la experiencia, cuyas apreciaciones pueden ser potencialmente aprovechadas por

el colectivo docente. Una lectura de sus producciones escritas sobre el sentido y el significado del curso, nos acerca a la valoración positiva que tienen del mismo y a las razones de su calificación como “diferente a los demás”. Los estudiantes valoran la disposición de los docentes a enseñar (“te explican más veces”, “te tienen más paciencia”, “no sólo les interesa el sueldo sino que también les fascina ayudar”), y delata el déficit en este sentido que tiene la escuela que conocen. Además, señalan que más allá de los conocimientos específicos de las materias, aprendieron a prestar atención, a valorar el estudio y la dedicación para el logro de metas, a atender en clase, a escuchar, a respetar a sus docentes y a sus compañeros, y a ayudar al otro. Aunque sabemos que estos avances son parciales, y en algunos casos inestables, pueden ser leídos como ideales a alcanzar, lo cual puede constituirse en un punto para acciones futuras.

Asuntos que requieren ser revisados.

El CI como privilegio o como derecho. Si bien la diferenciación entre el curso integrado respecto de los demás cursos tiene un signo de valoración positiva por parte de los estudiantes que participaron del mismo, la tensión generada con la “escuela tradicional” que los cataloga como “privilegiados”, requiere revisar los modos en que se dan a conocer al conjunto las razones que llevaron a su conformación, los criterios para la inclusión de estudiantes en el mismo, así como las tareas que se desarrollan en una instancia de trabajo que resulta excepcional con respecto a lo habitual de la escuela.

Continuidad en el sostén y gradualidad para la autonomía. Los estudiantes pujan por continuar con la experiencia más allá de “los años difíciles” (así llaman a los tres primeros años). Nos advierte sobre la necesidad articular procesos graduales de migración hacia las instancias de trabajo habitual en la escuela, que deben ser explicitadas para los estudiantes desde un inicio. La continuidad de estos estudiantes con el equipo de apoyo puede ser una instancia que aporte en esta dirección. Del balance realizado por el equipo docente, y de nuestras propias observaciones, surgen algunas tensiones que es necesario considerar:

La regla y la excepción. La tensión entre la regla y la excepción alude a las dificultades para ingresar en las regulaciones que impone la institución (horarios, asistencia, expectativas de rendimiento académico, respuesta ante los exabruptos, etc.), aún las establecidas para el CI, han llevado a que se produzcan “infinitas situaciones de excepción” (Docente del CI 2010, intervención en reunión de equipo). Como ya se señaló anteriormente, se impone un análisis de los modos de relación de estos chicos con la norma y la ley, así como una revisión de las normas de la escuela y de sus modos de aplicación. Los conflictos de convivencia a los que ya hemos aludido, sumado a situaciones difíciles de manejar por parte de los docentes (también del CI) llevó a un porcentaje de ellos a reclamar pautas normativas. Este hecho nos advierte sobre la necesidad de revisar en qué medida el trabajo que se les propuso a los estudiantes logró atraer su interés de modo tal que incidiera en sus modalidades de relación, y en los casos en los que el interés fue evidente, analizar qué otros abordajes es necesario sumar. Se abre a partir del debate que se generó en la escuela, una tarea planteándose la dirección la posibilidad de encarar un proceso de revisión del reglamento escolar, y la conformación de *consejos de aula*, por entender que por tratarse de instancias de trabajo más aprehensibles en cuanto a su dimensión, pueden tornarse más productivas para analizar situaciones particulares que se vayan

presentando, que permitan situar cómo intervienen las características de los estudiantes, así como el tipo de trabajo educativo que se les ofrece.

El esfuerzo y la presión. Refieren los profesores que el esfuerzo se concentra en las últimas semanas del año para aprobar las materias: "...en tres semanas se pudo resolver lo que no se pudo en todo el año. Porque los chicos se ponen las pilas en la última semana, cuando tienen que salvar las materias." (Docente del CI, 2010, intervención en reunión de equipo). Esta situación convoca a revisar el peso que tiene también para estos estudiantes el hecho de sostenerse en el sistema escolar; la presión del límite; las razones que los llevan a querer salvar las materias. Dilucidarlo dará pistas para pensar cómo poner a jugar las hipótesis que surjan, en el trabajo de todo el año.

Entre atender los problemas de los estudiantes y focalizar en el trabajo con los contenidos.

Otra tensión que ya fue señalada, se produce entre buscar conocer mejor y dar lugar a las problemáticas que viven los estudiantes, o sustraerse de las mismas, para favorecer el trabajo educativo. En relación a esta preocupación, una docente refiere: "hay que hacer una abstracción de la realidad en un punto, porque los chicos saben que nosotros venimos de otros contextos y que lo que ofrecemos no tiene que ver con la realidad de ellos. Por más que queramos un acercamiento no es fácil." En esta misma línea otra profesora refiere: "a mí me encanta dar esas clases. Ir al grano con sus cosas es peor, cuando iba a lo más hermoso de la ciencia, a cómo se expresa en lo cotidiano ahí la cosa andaba mejor. Desde lo político esto es importante porque es bueno que tengan ese contacto con los contenidos". Esta tensión señala la necesidad de revisar en qué medida los contenidos funcionan como una terceridad necesaria en el vínculo con los estudiantes, en tanto posibles de ser causantes de deseo de conocer, y en qué medida se combina con la necesidad de tejer un lazo con sus propias realidades. Advertimos al respecto el riesgo es abonar al falso dilema: contener o enseñar; y a la necesidad de profundizar este debate con los profesores a partir del análisis de situaciones efectivamente ocurridas.

Prohibido/ permitido y consentimiento al aprendizaje, entre la igualdad y la diferencia.

Los actos violentos, disruptivos, la presencia de líderes y bandas en el grupo, sumado a los bajos niveles de control de los impulsos de parte de los estudiantes, provocan en los docentes desconcierto, e interrogantes acerca de cómo maniobrar con la relación entre lo prohibido y lo permitido y con el consentimiento de los chicos a trabajar. Una profesora señala al respecto: "no doy diferente que en otros colegios. Lo que les pasa a los chicos es que no tienen confianza. Hay que establecer un vínculo. Cuando empieza ese vínculo da frutos. El problema es cuando viene uno nuevo incorporarlo al grupo es un problema." La docente rescata la importancia del vínculo y de los puntos de partida igualitarios, ella dice que no los trata como "distintos" sino que se propone armar vínculo para establecer una confianza que se refleje en el trabajo. Se trata de revisar en qué medida una mirada que no los victimiza puede aportar tanto a la distinción entre lo prohibido y lo permitido, y a conquistar su consentimiento.

Del cuerpo a la palabra. Refiere una docente: "Hay un cuerpo a cuerpo. Necesitan mucho de la preocupación de los adultos frente a ellos." Esta reflexión nos lleva nuevamente al hincapié necesario en las competencias lingüísticas del que parten todas las temporadas, que entendemos están en íntima relación con los desórdenes subjetivos. Se trata en este caso de revisar cómo contribuye el vínculo educativo que se establece con los estudiantes a pasar del cuerpo a la palabra.

Leer la posición del estudiante para orientar la posición del profesor. Otra docente hace referencia a una joven que adopta en la clase actitudes violentas hacia los compañeros y los docentes: “ella provoca ser echada”, dice la docente. Frente a esta actitud, la profesora reflexiona: “qué cosa diferente puedo hacer con esta chica, responder no a lo que busca, sino responder con algo diferente. Si ella me provocó esto, yo no lo tengo que hacer. Entonces le digo vos sos muy capaz, ahora te bajás, te pones a copiar y poco a poco ella se incorpora a la clase.” Vemos cómo puede leer la posición de la joven junto con la propia, buscando un cambio a partir de un viraje en la propia posición.

IV. Reflexiones finales

Las dos estrategias abordadas revelan la tensión entre lo que se plantea como la escuela tradicional y la paralela. La experiencia del curso integrado visibiliza una diferenciación sobre éste dispositivo llamado “alternativo” y el resto de la escuela “tradicional”. Alertados por el indicio que significó la atribución de “privilegiados” o “indeseables” a los estudiantes del CI, es necesario replantearse los límites y posibilidades que tiene una instancia excepcional, y evaluar las posibilidades que se abren para entamar lo tradicional y lo alternativo, para que pueda ir ganando terreno, con menos riesgos de producir efectos paradójales de segregación. Los nuevos desafíos requieren recoger la eficacia del trabajo con jóvenes con trayectorias heterogéneas a partir del seguimiento del uno por uno sin que ello suponga la pérdida del trabajo grupal. Al mismo tiempo será un desafío recoger de la experiencia realizada la necesidad de visibilizar para el conjunto, los movimientos que se realicen en las nuevas instancias excepcionales que se habiliten. La experiencia advierte sobre la configuración de al menos cuatro tipos de “lugares simbólicos” adjudicados a los estudiantes: *idealizado, despreciado, victimizado o sujeto de derecho*. El curso integrado visibilizó la figura del alumno despreciado, encarnado en el deambulador o lo que alumnos y docentes han llamado “los indeseables”. Este indicio permite ingresar en uno de los fenómenos devastadores para las nuevas generaciones, como son los procesos de estigmatización y criminalización, que esta estrategia dejó al descubierto en sus mecanismos de producción. Si bien se ha comprobado que el trabajo entre pares ha resultado fructífero, la experiencia puso en evidencia que el mismo no es espontáneo, y requiere de una determinada presencia y posición del adulto. La presencia de un adulto que da la palabra y con ella la confianza, que ordena la tarea, permite establecer un campo de cuidado, confianza y contención, cuya fragilidad requiere de una búsqueda colectiva de recursos.

Tanto en la experiencia de los grupos de apoyo, la agenda cultural como el curso integrado se destaca la relevancia de una posición regulada por sus intereses culturales y su transmisión a estos jóvenes, por parte del adulto. Hemos recogido indicios de que la violencia o la apatía disminuyen cuando aumenta el placer y el deseo por el trabajo. Sin embargo, al mismo tiempo que esto se verificaba, se generaban diversos focos de violencia en algunos sectores de la escuela. Creemos que esto puede deberse en alguna medida, por la conjunción de dos factores: el curso integrado cristalizado como la excepción, al interior de la escuela, visibilizado como lo extranjero, lo indeseable o lo privilegiado, reprodujo modalidades de relación de los espacios cotidianos de los estudiantes en su barrio (la 31, contra la 31bis, donde viven los indeseables). Se vio así facilitado que los conflictos del barrio se instalaran en la escuela

A lo largo de la exposición hemos hecho referencia a diversos obstáculos suscitados en el trabajo con los estudiantes que condujeron a un inicio de reflexión sobre las normas y las reglas de convivencia,

el caso F se constituyó en un caso paradigmático. Visibiliza un problema de escala social mayor que alcanza de manera particular a los contextos vulnerables donde viven estos jóvenes. La relación con la norma alcanza también el sentido que la escuela tiene con respecto a ellos. Dice un profesor: “me preguntan si los voy a aprobar, pero me dicen “qué me importa, póngame un uno”. ¿Cuál es el valor de la sanción para estos chicos? Entendemos que la regulación de las conductas puede pensarse para sujetos que no han contado con los cuidados materiales y simbólicos, por el lado de reconocerse en una producción, más que por la sanción o una mala nota, dado que la norma regula lo que no se puede, en función de aquello que habilita. Cuando esta relación entre el no y lo que éste habilita no está garantizada, el no, la prohibición, la regulación resulta ineficaz. Esto obedece a que aceptar el no, implica siempre una renuncia, y ésta nunca es a cambio de nada. Por lo tanto, es crucial para lograr que la norma se respete, que quien tiene que consentir a aceptarla, visualice claramente, sienta, a qué lo habilita, qué representará para sí mismo aceptarla: ¿un posible trabajo?, ¿un futuro mejor?, ¿la satisfacción por encontrarse en una lectura, en el armado de un mural, de un corto, en una invención en cualquier campo de saber donde se reconozca parte?, ¿la sorpresa de que puede lo que creía imposible para sí mismo?, ¿la sorpresa de sentirse escuchado de un modo diferente a como lo es en otros ámbitos de su vida? Dadas las condiciones en que se vive la ley en la sociedad, el trabajo de subjetivarla, de consentir a respetarla -traducida en las normas que regulan lo colectivo- están dificultadas por los procesos de corrupción generalizados, porque la ley está en estado permanente de excepción, a lo que se suman las necesidades básicas no satisfechas o desigualmente satisfechas, lo cual impacta en las diferencias en cuanto a qué requiere cada quien respecto de aquello que la norma lo habilite. Por lo tanto, es necesario establecer un adentro y afuera de la escuela, donde otras condiciones de vivir la norma que nos regula a todos, grandes y chicos, permita visualizar que es posible un mundo adulto que responde a otros parámetros, pero que al mismo tiempo reconoce las diferencias del afuera con las que llegan los chicos, las diferentes maneras de vivir la ley en los contextos cotidianos de los alumnos, que da lugar a una heterogeneidad de relaciones con la ley y la norma en las instituciones, en términos de las compensaciones (de lo cual deviene un trabajo diferenciado). La igualdad está en que todos necesitan de una regulación, la diferencia está en los modos y tiempos de conquistarla. Asistimos a una desestimación de las figuras tradicionales de autoridad y en particular de su desestimación como depositarios del saber (los desarrollos de la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación, juegan aquí su papel en la des-localización del saber) léase los gobernantes, los médicos, los maestros, por mencionar figuras emblemáticas. Por lo tanto es necesario relocalizar el saber en las figuras sociales, en este caso la de los docentes (en todas sus variantes), lo cual es a conquistar y un arduo trabajo a realizar, por las invenciones a las que concitan los nuevos contextos. De las consideraciones precedentes surge que el trabajo de repensar y reinventar un marco normativo para la escuela, entiende que la subjetivación “necesaria de las normas” no son un punto de partida, sino un punto de llegada. La experiencia puede aportar modos novedosos de incluir genuinamente a los estudiantes en el sistema educativo, en tanto que abre algunas perspectivas interesantes para revisar “en la práctica” los sentidos que la escuela –como mediadora o facilitadora cultural– posee y puede llegar a adquirir para los estudiantes que viven en contextos críticos en términos materiales y simbólicos.

Es imprescindible avanzar en una lectura más fina de las lógicas subjetivas en las que se sostienen los estudiantes. Del acercamiento que hemos realizado surge la necesidad de una figura adulta que los escuche, oriente y encauce, y que se puedan reconocer y traducir en estrategias de trabajo los puntos de partida diversos con los que llegan los estudiantes, tal como lo demostró la experiencia del curso integrado.

Nuevas temporadas se abrieron durante el 2011 y el 2012, que recogen las enseñanzas de las estrategias, los aciertos y obstáculos que se vienen acumulando en cada una de las anteriores, volcadas ahora al conjunto de la escuela. El análisis de las mismas será materia de una nueva investigación.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009) *Signatura Rerum. Sobre el método*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, Argentina.
- Aguirre Rojas, C.A. (2003) *Contribución a la historia de la microhistoria italiana*, Ed. Prohistoria. Rosario, Argentina.
- Autès, M. (2004) “Tres formas de desligadura” en S. Karsz (comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Castel, R. (2004) “Encuadre de la exclusión” en S. Karsz (comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- (2006[1997]) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos aires, Paidós.
- Dussel, I. (2008) “La escuela secundaria en la encrucijada: Problemas y desafíos.” Documento preparado para el 44°. Coloquio Anual de IDEA. Mar del Plata. 29 al 31 de Octubre. www.ideared.org/coloquio44/presentaciones/Dussel_Ines.pps
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*. Vol. XXI. O.C., Argentina, Amorrortu editores.
- Ginzburg, C. (1994[1986]) “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciuales” y “Freud, el hombre de los lobos y los lobizones”, en *Mitos, Emblemas, Indicios*. Editorial Gedisa. España.
- Ginzburg, C. (1998) *El queso y los gusanos*. México: Editorial Océano
- Karsz, S. (2004) *La exclusión, bordeando las fronteras*, Gedisa, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2003) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004). Ponencia en la Mesa “Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria”. Serie “Encuentros y Seminarios”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Levinsky, R. (2010) “La escuela hoy: una película en pleno rodaje. La inclusión por dentro” en: Claudia Romero (coord.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Maddoni, P. (2009), *Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y Posibilidades*, Tesis de maestría no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Molina, Y., 2009, “Análisis cuantitativo de los nombres del malestar educativo: “Desinterés y apatía en los alumnos”, documento no publicado, Espacio de Investigación Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas del Área de Educación de FLACSO.
- Núñez, V. (2008) “Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social”. Conferencia dictada en FLACSO Argentina en el marco del Seminario “Los nombres del malestar en la cultura educativa”. Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO. Área de Educación.

- Southwell, M. (2010) “Escuela y futuro: interpelaciones fallidas”, Clase N°6 en *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, FLACSO sede Argentina, Área de Educación.
- Stake, R. E (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Toscano, A. G., 2009, “Los Nombres del Malestar en la Escuela Media”, documento no publicado, Espacio de Investigación Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas del Área de Educación de FLACSO.
- Zelmanovich, P (2003) “Contra el desamparo” en *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) Buenos Aires, FCE, pp. 49-64.
- (2005) “Arte y parte del cuidado en la enseñanza” En: Revista El monitor. N°4, Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina
- (2006) “Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica”, Clase 4, en *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Seminario I: Currículum, autoridad pedagógica e identidad docente*, FLACSO sede Argentina. Área de Educación, partes I y II.
- (2008). *Variaciones escolares* En: Revista L’Interrogant. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. Barcelona, España.
- (2009). “Hacia una experiencia intergeneracional” en: *La escuela media en debate*. Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- (2009) “Nuevas ficciones para la producción de nuevas Autoridades” En: Revista El monitor. Febrero. Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina
- (2011) “El individuo en su dimensión laboral. Recorrido por las implicaciones individuales y las particularidades en el lazo social vinculadas a la dimensión laboral. Módulo didáctico en la obra coordinada por Xavier Ortu: Formación e inserción sociolaboral En: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- (2012) “La capacitación de los docentes en actividad: arquitectura de una relación” En: Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Birgin, A. (comp.) Buenos Aires: Paidós.

Anexo

Material audiovisual disponible para un acercamiento a la experiencia y sus estrategias.

- Link N° 1: Elenco de Teatro en el marco de la Agenda Cultural y Actividades extra-programáticas: <http://www.youtube.com/watch?v=xpETxII8Qgg>
- Link N° 2: Documental sobre la experiencia "Fortalecimiento en los primeros años de la escuela secundaria", producido y publicado en Canal Encuentro: <http://www.youtube.com/watch?v=NVrAY6xlcR4&NR=1>
- Link N° 3: Blog de los alumnos de Lengua del curso integrado, con material audiovisual de Julio a Diciembre del 2010: <http://borradoresarmientocursointegrado.blogspot.com/>
- Link N° 4: Blog sobre el mundial de fútbol y la puesta en escena de teatro leído: <http://cursointegrado-lengua2010.blogspot.com> y http://borrador_sarmientocursointegrado.blogspot.com
- Link N° 5: video preparado entre alumnos y profesor de tecnología que documenta el armado de la consola de luces y reflectores: <http://www.youtube.com/watch?v=LO5CZJUq0dI>.
- Link N° 6: Blog creado por la docente de Lengua y los estudiantes del Curso Integrado: http://borradoresarmientocursointegrado.blogspot.com/2010/08/blog-post_3910.html
- Link N° 7: Extracto de las clases de Lengua del Curso Integrado. http://borradoresarmientocursointegrado.blogspot.com/2010_10_01_archive.html
- Link: N° 8: Video de despedida creados por la docente de Lengua del Curso Integrado: <http://www.youtube.com/watch?v=iudVweZHAiI&feature=related>
- Link: N° 9: Video de despedida creados por la docente de Lengua del Curso Integrado: <http://www.youtube.com/watch?v=cGNj0uiHV9M&feature=related>
- Link N° 10: programas de radio realizado con los alumnos de 3° año del curso integrado: <http://airederadio.com.ar/sarmiento/>
- Link N° 11: Video que filmaron y editaron dos alumnos del CI en el período de "recuperación" de Diciembre: <http://www.youtube.com/watch?v=vhxQelZ60XA>
- Link N° 12: Extractos de la presentación del proyecto Aulas 2.0 a alumnos y a docentes en el salón de actos del colegio en el link, Diciembre 2010: <http://www.youtube.com/watch?v=s8IEaN9HrdQ>
- Link N° 13: Presentación que realizó la directora del colegio en un evento académico relativo al tema de la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas: <http://www.youtube.com/watch?v=Kks9gp22TbU&feature=related>
- Link N° 14: Documental acerca de la experiencia de un grupo de jóvenes estudiantes del Colegio Sarmiento de la Ciudad de Buenos Aires. Declarado de de interés cultural por el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Régimen de promoción cultural, Ley de Mecenazgo: Primera parte: <http://www.youtube.com/watch?v=xpETxII8Qgg> ; Segunda parte: <http://www.youtube.com/watch?v=Kks9gp22TbU&feature=related>
- Link N° 15: Entrevista a la Rectora del Colegio antes de la exposición en el Seminario "**¿El Paréntesis de Gutenberg? La conversión digital como proceso civilizatorio**", durante la 5ta. Edición de Cultura y Media desarrollada en el marco del 40° Aniversario del Centro Cultural General San Martín, realizado entre el 11 y el 14 de noviembre del 2010: <http://www.youtube.com/watch?v=rJPlbYaMPco&feature=related>

