

SERIE APORTES PARA EL DEBATE EDUCATIVO



**TRAYECTORIAS
ESCOLARES,
ENSEÑANZA
Y TRABAJO
DOCENTE**

Entrevista a
Andrea Martino y María Eugenia Lopez

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Monserrat, Juan Bautista
Secretaria General Adjunta: Miretti, Zulema del Carmen
Secretario de Organización: Cristalli, Roberto Orlando
Secretario de Coordinación Gremial: Ruibal, Oscar Ignacio David
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Fauda, Estela Maris
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel Armando
Secretario Gremial de Gestión Privada: Ricardo, Darío Iván
Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Strasorier, Graciela
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés
Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel
Secretaria de DD. HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretaria Gremial de Nivel Superior y U. P. C.: Moyano, María del Carmen
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Zamora, Lorena Fernanda
Secretaria de Educación: Cavallero, Aurorita del Valle
Secretario de Formación Político Sindical: Ludueña, Carlos Fernando

Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente

Dirección Editorial: Gonzalo Gutierrez

Coordinación Pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

Entrevistadas: María Eugenia Lopez y Andrea Martino

Entrevistadoras/es: Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas

Editora: Florencia Lo Curto (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico de ICIEC-UEPC)

Producción Editorial: Secretaría de Prensa y Comunicación de UEPC

Producción periodística: Gino Maffini y Ariel Orazzi

Corrección: Carla Fernández

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

La serie **Aportes para el Debate Educativo** es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 4208940/04. Contacto: conectate@uepc.org.ar



CC–BY-NC-SA *Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente*, 2022, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución NoComercial CompartirIgual 4.0 Internacional.

Consideraciones sobre el uso del lenguaje no sexista en la UEPC. Desde 2018 en UEPC promovemos el uso institucional de lenguaje no sexista estableciendo como pauta central evitar “el” del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos. En esta publicación que aquí compartimos, respetamos y conservamos los diferentes usos del lenguaje de entrevistadoras, entrevistadores, entrevistadas y entrevistados.

Cómo citar este material. ICIEC - UEPC (2023). *Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente* (2da Edición). Córdoba, Argentina.

Presentación

En esta conversación que formará parte de la serie de Apuntes para el debate educativo, tematizaremos sobre trayectorias escolares. Desde el ICIEC-UEPC, entendemos que es importante saber cómo están las y los jóvenes en la escuela, tanto desde la dimensión ética de nuestro trabajo de enseñar como desde la dimensión pedagógica que propone la discusión sobre las herramientas y estrategias que vale la pena ofrecer en el aula para que las y los estudiantes puedan aprender.

En ese sentido, la idea de trayectorias nos trae la singularidad de cada estudiante en relación a cómo transcurre su tiempo escolar, que no es solamente el tiempo del aula ni las horas del día que pasa en clases, sino también el recorrido que se desarrolla a través de los años que está en la escuela, en relación al espacio escolar, a las otras personas (compañeras y compañeros, pero también docentes y equipos directivos) y a los saberes.

En el tiempo que nos toca vivir, es urgente reflexionar sobre las trayectorias escolares después de dos años en los que la presencialidad en las escuelas se vio interrumpida. Sostenemos, entonces, que el retorno a las aulas requiere de condiciones y miradas específicas que aborden la particularidad de una situación excepcional e inédita.

En esta primera entrevista, proponemos una aproximación a la idea de trayectorias escolares desde una perspectiva histórica y analítica que nos permita pensar tanto los modos de plantear el vínculo entre docentes y estudiantes, y de la relación con el saber, como también las miradas y definiciones institucionales.

Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente

Esta entrevista invita a conversar de manera abierta y distendida para pensar y abrir preguntas. María Eugenia Lopez y Andrea Martino llegan sonrientes y se abrazan con alegría, son amigas, cursaron juntas la carrera en Ciencias de la Educación y es la primera vez que se ven en persona después de estos dos largos años de pandemia. La cita es en el quinto piso del edificio del ICIEC en San Jerónimo 558, un escenario conocido y familiar para las entrevistadas. Andrea fue coordinadora del Área de Consulta Pedagógica desde sus inicios en el año 2012 hasta 2018 y María Eugenia formó parte del equipo pedagógico del Instituto y del Área de Investigación desde 2016 hasta 2018. La mesa de trabajo se completa con el director del ICIEC, Gonzalo Gutierrez, y Micaela Pérez Rojas, coordinadora del Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico.

Arriba de la mesa hay varios mates, gaseosas y galletas, porque la charla promete ser larga e interesante. María Eugenia saca de su cartera un compilado de escritos con algunas ideas que estuvo reflexionando para la entrevista, entremezcladas con citas de autoras y autores a quienes recurrirá en varias ocasiones durante la charla. Andrea recuerda anécdotas y situaciones de cuando recorría las escuelas acompañando consultas pedagógicas, que hoy cobran relevancia para propiciar la reflexión en torno al tema propuesto para la entrevista: las trayectorias escolares.

Los caminos de cada una son distintos, aunque en algunos momentos se encuentran en mojones comunes: las dos son pedagogas, trabajaron en el ICIEC, conocen de cerca los pasillos de las escuelas y dan clases en la universidad. Particularmente, Eugenia, en su paso como maestra y directora de escuela, aporta una mirada situada y profunda sobre la educación primaria; y Andrea, como profesora y asesora en escuelas secundarias y por su trabajo de formación a directoras y directores en dicho nivel, también trae un saber específico sobre el tema. Ambas se escuchan atentamente, se complementan en las reflexiones y sonríen celebrando otro modo de amistad, que tiene que ver con un compromiso común por la defensa de la educación pública y de calidad.



Hacia una definición de las trayectorias escolares

Gonzalo Gutierrez: Las trayectorias como objeto de trabajo pedagógico vienen siendo abordadas tanto desde las políticas públicas como desde las investigaciones educativas. Sin embargo, da la impresión de que aún subsisten ciertas ambigüedades en torno a cómo comprenderlas. En este sentido, resulta interesante interrogarnos acerca de qué hablamos cuando hablamos de trayectorias escolares. Pero también, ¿qué relevancia y sentido tiene su consideración en la actualidad?

María Eugenia Lopez: Pensar en la trayectoria, en principio, es pensar en un recorrido, que es ideado en cierto momento sociohistórico imaginando un proceso de una determinada manera, lo que podría ser la trayectoria ideal que se piensa en un plan de estudios, en los diseños curriculares o en la organización del sistema educativo. Pero los recorridos, al igual que las trayectorias, son siempre singulares, diversos, y se transitan con otros. A la trayectoria de una persona me interesa pensarla entramada con otros y con el camino, porque si no pareciera que es un proceso que se puede hacer teóricamente, de modo abstracto.

Si tuviera que compararla con una figura arquitectónica, me imagino un puente sobre un río, que puede ser recorrido individualmente —pues voy de un lado a otro—. Ese recorrido-puente, asimismo, se cruza con otras y otros en una misma temporalidad; algunas y algunos lo cruzaron antes y dejaron sus huellas que ya forman parte del recorrido. Se cruza con distintos ritmos, se cruza por diferentes motivos, admite demoras, invita a mirar lo que está alrededor o fuera del puente. A través de la construcción de ese recorrido, ese artefacto, se construye un nuevo paisaje, se organiza y se señala por dónde se espera que se cruce el río, se presenta como una invitación que no todas y todos pueden tomar. Hay alguien que pensó su estructura, que colocó los hierros y tensó las cuerdas, alguien que pensó las contingencias por si el curso de agua fuera a crecer, quien colocó las señales e indicaciones. Es decir, hay un sinnúmero de condiciones de ese recorrido que no siempre son visibles, pero que es necesario analizar para pensar qué proponemos y qué expectativa tenemos de esa trayectoria, en términos de tiempos, calidades, soledades o acompañamientos, en todo sentido. Esa es la primera cuestión que querría aportar: la trayectoria pensada como un recorrido materializado —no en abstracto—, con todas las complejidades que tiene.

“A la trayectoria de una persona me interesa pensarla entramada con otros y con el camino, porque si no pareciera que es un proceso que se puede hacer teóricamente, de modo abstracto”.

María Eugenia Lopez



“De alguna manera, la perspectiva centrada en las trayectorias corre el foco respecto del individuo y/o las condiciones sociales solamente, tratando de mirar las cuestiones organizacionales y pedagógicas de la escuela”.

Andrea Martino

Andrea Martino: Antes que en la primera pregunta que proponían —¿de qué hablamos cuando hablamos de trayectorias?—, pensaba en la segunda: ¿qué relevancia y qué sentido tiene pensar en las trayectorias escolares? o ¿para qué nos sirve pensar en esa clave en el sistema educativo, desde la intervención pedagógica en múltiples lugares? Es un interrogante incisivo con relación a muchas naturalizaciones. Y rápidamente me llevó a pensar en las trayectorias a partir de diferentes claves analíticas. Por un lado, analizar a los sujetos en clave histórica, procesual, en una duración, en un recorrido; pensar la escolarización como un proceso y no como algo dado o estático. Por otro lado, no perder de vista el plano de la cotidianeidad, que es la escala en la que nos movemos y tenemos que resolver los problemas prácticos. Muchas veces tenemos la foto, operamos con el problema *in situ* con les estudiantes, pero soslayamos el modo en cómo se construyó o se estructuró ese itinerario. La escala de la cotidianeidad tiene la posibilidad de poder intervenir en los problemas prácticos sin desconocer la larga duración o las cuestiones más estructurales.

También las trayectorias pueden ser analizadas desde la clave de los sujetos o desde la clave estructural, más sistémica, es decir, en la escala de las políticas, donde la escolarización se da en el marco de determinadas condiciones propias del sistema educativo. Hay regulaciones y una organización específica que definen los modos ideales de transitar el camino. Sin embargo, es en la clave de los sujetos donde podemos ver lo que les ocurre en ese tránsito, cómo atraviesan las “fragmentaciones”, las “discontinuidades”.

Por eso es una categoría fértil para mirar las tensiones y reconocer cuáles son las cuestiones más individuales —concernientes al sujeto— y cuáles las más estructurales del sistema. La pienso como esa interfaz, que permite mirar lo macro y también el recorrido singular de los sujetos en el nivel micro para poder preguntarse qué le pasa a tal estudiante, a tal docente, a tal director.

Micaela Pérez Rojas: En la trama de la conversación empiezan a surgir elementos para pensar el concepto de trayectorias escolares, ¿pero en contraposición a qué modos de ejercer la práctica docente y de pensar el sistema educativo surge la necesidad de pensar en trayectorias?

Andrea Martino: Las trayectorias en el campo pedagógico surgen para cuestionar el modelo que argumenta el fracaso escolar o el riesgo educativo a partir de un problema del individuo o de su familia, una especie de psicologización del fracaso, donde la lectura que se hace es: este alumno fracasa en la escuela porque algo tiene. Y también vienen a interpelar un modelo explicativo más sociologizador: estas chicas y estos chicos fracasan porque las condiciones sociales en que viven son un determinante a la hora de lograr buenos resultados en la escuela.

La categoría de trayectorias, de la mano de la perspectiva terigiana¹ principalmente, busca tratar de reconocer que, más allá de que estas explicaciones pueden estar alimentando y nutriendo el debate sobre el fracaso escolar, es necesario mirar las condiciones pedagógicas e institucionales que configuran la escolarización, el armado de este recorrido, para reconocer allí qué obstáculos o qué facilitadores los llevan al fracaso.

De alguna manera, la perspectiva centrada en las trayectorias corre el foco respecto del individuo y/o las condiciones sociales solamente, tratando de mirar las cuestiones organizacionales y pedagógicas de la escuela. Incluso la política recupera esta perspectiva con estos sentidos. El tema es que, en las escuelas, un uso como “este alumno o alumna está con trayectoria, pero los otros no” implica usar el significante “trayectoria” para seguir individualizando o explicando el riesgo o el fracaso escolar, con un nuevo nombre, pero en muchos casos de la misma manera que antes.

¹ En referencia a la pedagoga Flavia Terigi quien ha contribuido a los estudios sobre las trayectorias de los sujetos durante su escolarización.

Las trayectorias ancladas en las y los sujetos y su cotidianeidad

Gonzalo Gutierrez: Las escucho y lo que me preocupa –no en el plano de las políticas, porque allí hay más claridad en un uso común acerca de cómo pensar las trayectorias, pero sí en el plano de las escuelas– es que, en algunos momentos, se produce cierta desorientación respecto a cómo mirar a las y los sujetos, o a cómo pensar el trabajo de enseñar en función de ellas y ellos. ¿Hay que mirar todas las pruebas Aprender en perspectiva histórica? ¿Ponerse a analizar las tasas de repitencia y deserción, por mencionar algunas? Porque si se trata de eso, las y los sujetos se nos terminan perdiendo. ¿Cómo inscribir a la piba o al pibe que tenemos en el aula en relación a esa historia y a ese recorrido que intentamos andamiar? La categoría de trayectorias es un término que moviliza sentidos muy diferentes. Pareciera que todas y todos estamos mirándolas y haciendo algo con ellas, pero después ocurren cosas muy distintas en torno a ese trabajo.

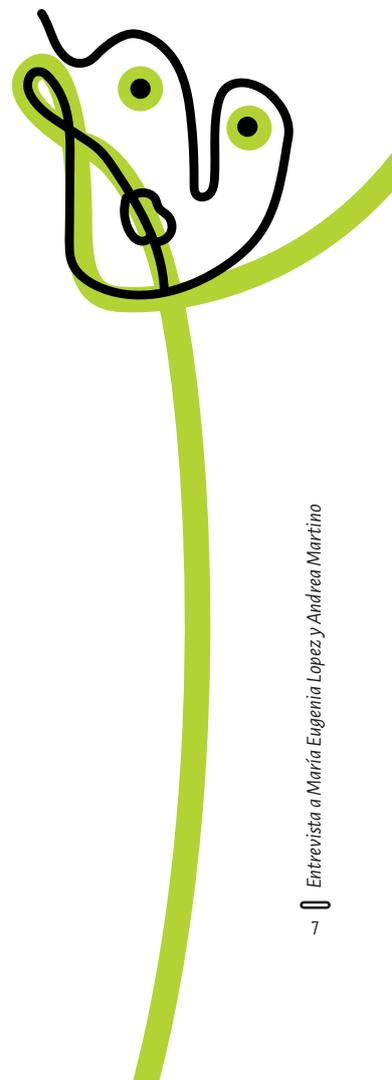
Andrea Martino: En el plano de las prácticas cotidianas, de las acciones de las y los sujetos en las instituciones, efectivamente, es un término ambiguo. En algunos casos, se utiliza como una noción comodín para nombrar lo que antes se caracterizaba como un problema: “el chico x, que tiene trayectoria” o “la trayectoria asistida”. Y, en realidad, estás hablando de un chico, o chica, que tiene problemas en relación a la asistencia, es decir, le estás poniendo un nuevo nombre, que deviene de los lineamientos de la política, pero en realidad los sentidos con lo que estás operando son sedimentados.

María Eugenia Lopez: Trayectoria puede ser solamente un significante –una secuencia de letras, ordenada de determinada manera, que aparece sistemáticamente en determinados documentos– y, con eso, no resolvemos la polisemia de la palabra. Es en la cotidianeidad y en las condiciones institucionales donde se la tiene que ir cargando de sentidos y referencias, en torno a las problemáticas que debemos mirar con relación a los sujetos que están con nosotros.

La necesidad de una mirada “situada”

Micaela Pérez Rojas: Vuelvo entonces a la pregunta por el sentido, ¿para qué nos sirve hablar de las trayectorias cuando pasan estas cosas en las escuelas?

Andrea Martino: Es una categoría a la cual se ha abstraído y vaciado tanto en algunos contextos que no se la piensa en términos locales: en esta realidad concreta, ¿qué está pasando con nuestros estudiantes y de qué modo estamos interviniendo? Quizás ese vaciamiento de contenido ocurre en un doble sentido, y una cosa es efecto de la otra: el vaciamiento respecto a que termina siendo una abstracción con que se nombra cualquier cosa, incluso con sentidos viejos, tiene que ver con que, en el plano de las escuelas y de las y los docentes, la categoría de trayectoria no se articuló a la enseñanza. Justamente, un eje central es anudarlo



a la enseñanza, pues es una categoría que se quedó fuera del aula. Por otro lado, hay diferencias en función de las distintas posiciones y funciones institucionales a la hora de hacer las traducciones o de abordar cómo trabajamos en clave de trayectoria: no es lo mismo qué intervenciones puede concebir o realizar un coordinador de curso, un preceptor, una directora o un docente. Estas dos cuestiones son claves.

Recuerdo un caso en el interior provincial, que, en el armado de los Primer Año de la escuela secundaria, durante los primeros momentos de la implementación del Ciclo Básico Unificado, la institución reconoció al conjunto de las escuelas primarias de las cuales provenían sus estudiantes y, entonces, tomó la decisión de conservar los agrupamientos; y también decidió, de manera muy cuidada, quiénes iban a ser los preceptores de esos cursos, porque se consideraba que el pasaje del primario a la secundaria —en una temprana edad y al inicio de la secundarización de lo que antes fue el Séptimo Grado— necesitaba de una serie de soportes institucionales de cuidado para chicos muy pequeños. Ahí se dio el caso de una escuela que logró tener una mirada en clave de trayectoria —pero no explícitamente—, que pudo prever y evaluar un recorrido de escolarización y, a partir de allí, reconocer las dificultades que le supone a una chica o a un chico hacer la transición del Sexto Grado al Primer Año, con todo lo que conlleva en términos de cambios de nivel y nuevas reglas. Pero la palabra trayectoria nunca estuvo en la cabeza de esas y esos actores.

De la escala estructural a la individual, a través de preguntas

Gonzalo Gutierrez: Recuerdo, Eugenia, que has trabajado mucho atendiendo a la dimensión estructural de las escuelas a través de lo que son las líneas de base y el trabajo con indicadores². Desde las escuelas, ¿qué sería interesante atender y mirar, en una cantidad de datos que siempre será gigantesca? Y en todo caso, ¿qué cuestiones respecto de esos datos sirven para tomar algunas decisiones acerca de las y los sujetos?

María Eugenia Lopez: Una de las cosas que he revalorizado —a la vuelta de mi recorrido personal trabajando con estadísticas del sistema educativo y pensando su carácter más estructural— es la necesidad de hacerse preguntas, para que, en definitiva, los indicadores respondan a esas preguntas, que son situadas y refieren a muy diversas preocupaciones de los actores institucionales en cada escala del sistema educativo en que se desarrollan sus tareas y responsabilidades.

Una pregunta que podemos responder en torno a las trayectorias es: ¿cómo hacemos para garantizar un pasaje de una situación de simplemente estar ahí, en un banco o en un registro de asistencia, a estar como sujeto de derecho —otra categoría tan banalizada—, como sujeto que se puede constituir y llamarse como estudiante y aprendiz? A esa pregunta, la estadística y las líneas de base, aun cuando sean institucionales, poco responden. Los indicadores cuantitativos se cargan de sentido en multiplicidad de dimensiones de la vida escolar, en la escala que se trabaje, pero además construyendo sentidos desde una mirada que necesariamente es cualitativa. Y esa cualificación está ligada a preguntas. Por ejemplo, si tantos estudiantes no están presentes, ¿por qué no están presentes?, ¿cuándo no están

“...esa cualificación está ligada a preguntas. Por ejemplo, si tantos estudiantes no están presentes, ¿por qué no están presentes?, ¿cuándo no están presentes? Si ocurre los lunes, veamos qué pasa los fines de semana. O qué materias tenemos los lunes”.

María Eugenia Lopez

¹ Conjunto de datos estadísticos agrupados y organizados que reflejan información sobre la institución.

presentes? Si ocurre los lunes, veamos qué pasa los fines de semana. O qué materias tenemos los lunes, por ejemplo. Hay que cargarlas de sentido. ¿Pasa en el Primer Ciclo? ¿Pasa en el Segundo Ciclo? ¿Son solamente los de Primer Año? ¿Es Sala de Tres? ¿Es la familia tal? Hay que desarmar los números: ¿quién es?, ¿por qué?, ¿qué información tenemos que sea significativa y que no instituya otro tipo de estigmas? En estos ejemplos, se hace evidente la necesidad de construir indicadores que respondan a las preguntas que se hace la escuela, a los problemas que la interpelan. Y allí podrá tomar como referencia los indicadores del sistema, tanto para construir los propios como para interpretarlos. Vuelvo a esto: la relación entre escalas –y en eso podemos pensar los indicadores del sistema– se muestra en la pregunta institucional y áulica. El interrogante que me planteé –junto con quienes compartimos la vida cotidiana en la escuela– es el que carga de sentido esos datos, y hay que ir en busca de esas respuestas.

Andrea Martino: Enriqueciendo lo planteado por Eugenia, hay que pensar las trayectorias en clave local, en los terrenos, en las realidades, para hacerse preguntas. Y, en todo caso, si hay un esfuerzo que hacer es operacionalizarlas: ¿qué significa pensar y trabajar en las escuelas en clave de trayectorias?, ¿qué preguntas me tengo que hacer?, ¿qué decisiones tengo que tomar?, ¿qué cuestiones tener en cuenta?

“hay que pensar las trayectorias en clave local, en los terrenos, en las realidades, para hacerse preguntas”.

Andrea Martino

El lugar de las condiciones institucionales en el acompañamiento a las trayectorias

Micaela Pérez Rojas: Justamente en esa clave que deja planteada Andrea, ¿qué lugar otorgar, dentro de un análisis de las trayectorias escolares, a las condiciones y los procesos institucionales en que se desenvuelven las y los estudiantes?

Andrea Martino: El desafío que tenemos es de qué manera pensamos las trayectorias ya no ligadas a la cuestión del fracaso, sino para explicar y dar fundamento a las decisiones pedagógicas, al trabajo escolar. Ella puso sobre la mesa la dimensión didáctica, articulando la trayectoria con el aula. Y yo agregó, además, la necesidad de pensar en clave institucional y con el nivel secundario. Es un camino que todavía hay que recorrer, pero algunas escuelas están mirando no las trayectorias en abstracto, sino ese recorrido que hacen las y los estudiantes a lo largo de los seis años en esa escuela, y cuáles son los puntos críticos. De todas maneras, aún falta mucho para reconocer que es posible mirar el recorrido de las y los estudiantes en esa clave, para tomar decisiones ligadas con la enseñanza. Hay un sistema educativo que está demandando pensar en clave de trayectorias, pero no hay una organización y una reestructuración del trabajo para poder pensar en esa clave. Muchas veces ocurre por situaciones que están estallando en las escuelas, pero en un funcionamiento por defecto ¿sería posible hacerlo si no hay un problema que está estallando en las narices?

También es cierto –y ese es mi temor– que en esta crítica y en esta insistencia respecto a mirar las condiciones organizacionales y pedagógicas de lo escolar se esté sosteniendo un ses-

“Se aprende con otros que se hacen preguntas distintas a las mías, que tienen un saber distinto, que tienen otro recorrido y lo pueden poner a disposición de lo que sé, que me prestan las letras de su nombre para escribir una palabra”.

María Eugenia Lopez

go de excesiva responsabilización de todo lo que acontece a las y los docentes y a los agentes escolares. Parecería que allí hay algo que tienen que resolver, en clave de la cotidianeidad, de cuestiones de las cuales tampoco son responsables respecto al modo en cómo está organizado y estructurado el sistema educativo.

Gonzalo Gutierrez: El planteo de las trayectorias instala una forma distinta de mirar a los sujetos, y sobre eso hay mucho trabajo. Pero a la vez —y es lo menos reflexionado—, supone también un modo distinto de sostener el trabajo de enseñar, sobre todo porque no es lo mismo sostener las trayectorias en términos individuales que hacerlo desde una gestión pedagógica entre docentes, pues la mirada sobre la y el sujeto tiene que ser colectiva. ¿Cómo darle visibilidad a esa dimensión donde la mirada de los sujetos se vuelve colectiva?

María Eugenia Lopez: Una de las cosas a abordar es la del oficio de estudiantes. Cuando representamos un oficio, podemos pensar en el artesano —retomando los planteos de Richard Sennet—, que aprende con otro que sabe más, mientras va haciendo. Y respecto al otro que sabe más, hay que no solo pluralizar el trabajo docente, sino también pluralizar el trabajo con los pares. Se aprende con otros que se hacen preguntas distintas a las mías, que tienen un saber distinto, que tienen otro recorrido y lo pueden poner a disposición de lo que sé, que me prestan las letras de su nombre para escribir una palabra; y si me prestan las letras de su nombre, voy a poder escribir una palabra distinta que con las del mío, y así. Eso, poner a disposición y pensar que los otros tienen algo que ofrecerme, son condiciones que hay que generar también en las aulas. “Distribuir el conocimiento compartido” es una enunciación que difícilmente encontremos cómo ponerla en juego en una propuesta áulica, pero el propio pibe o piba te dice por dónde ir, si le prestas oído, le generás determinadas condiciones y ofrecés una propuesta que no le tiene miedo a la heterogeneidad.

Y esto lo pongo en relación, además, a la situación generada por la pandemia. Después de dos años, las desigualdades son muy evidentes. Entonces, si intento como profesora o profesor construir una propuesta igual para todas y todos, claramente lo que voy a hacer es fortalecer las desigualdades, las fragmentaciones, el no poder, el no saber, el no llegar. Por eso creo que hay claves didácticas muy concretas para habilitar lo distinto, lo diverso, como lo es la planificación de proyectos y secuencias didácticas que impliquen aproximarse a la complejidad de los objetos culturales y prácticas sociales desde diversos puntos de partida, alentado múltiples modalidades de abordaje. En ese sentido, reconocemos los aportes de Mirta Castedo, Delia Lerner, Cecilia Parra, Irma Saiz, entre otras autoras de nuestro país; las propuestas que se realizan desde el Programa de Fortalecimiento en Córdoba; y las construcciones que acompañó el ICIEC en numerosas escuelas de la provincia. En estas propuestas didácticas, se reconoce un conocimiento muy especializado y situado de la maestra o el maestro. Por el contrario, si propongo recorridos iguales suponiendo, tras dos años de pandemia, que, por ejemplo, las alumnas y los alumnos que están en Tercer Grado han tenido experiencias similares y la realización de las actividades solo supone que pongan en juego su voluntad, y considero que ya tienen que saber manejarse con el pizarrón y en los pupitres —cuando es la primera vez que se enfrentan a ellos—, profundizo esa desigualdad. Hay un montón de cosas que se ligan a las trayectorias estudiantiles y que son condiciones institucionales, que también se las estamos obligando a aprender y que construyen a veces obstáculos, a veces posibilidades. La invisibilización de esas condiciones es, justamente, parte de lo que hay que tematizar.

Y vuelvo a esta idea: pensar propuestas didácticas que alojen esos puntos de partida diversos. Es un camino posible porque si les ofrezco esas condiciones, sé que van a poder. Claramente, las expectativas de hasta dónde tenemos que llegar en Tercer Grado no pueden ser las mismas que teníamos prepandemia, y habrá que pensar a mediano y largo plazo las readecuaciones necesarias.

Repensar el acompañamiento a las trayectorias luego de la irrupción de la pandemia

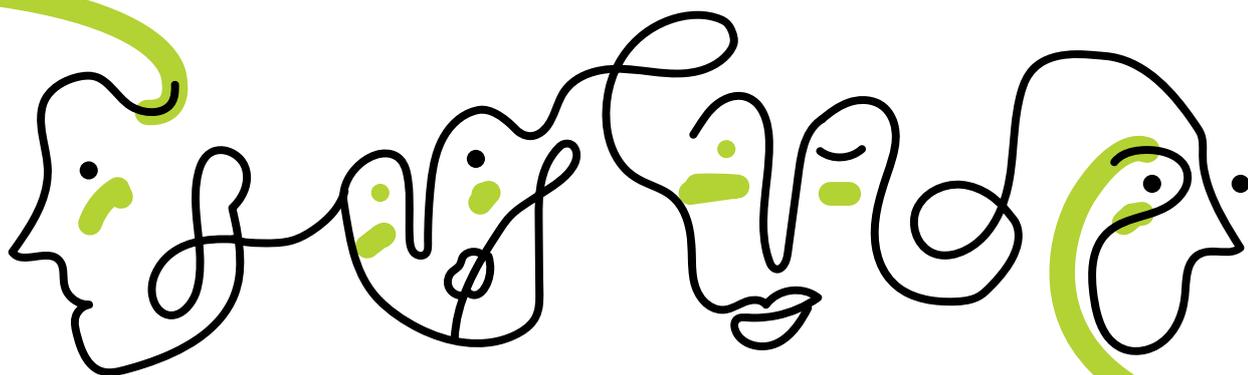
Micaela Pérez Rojas: Es claro que ya no se puede pensar la escuela del mismo modo que antes de la pandemia. En esta vuelta a la presencialidad segura, ¿cuál es la prioridad al momento de acompañar las trayectorias?

Andrea Martino: Una primera aclaración es que siempre se habla de “fortalecer los aprendizajes básicos”, cuando, en realidad, lo que debemos fortalecer son los procesos de enseñanza en torno a determinados saberes para tratar de que se den aprendizajes en torno a esas áreas. Y en este punto, pensar cuáles son los códigos de ciudadanía hoy con los que niñas, niños y adolescentes tienen que estar formados para poder insertarse como ciudadanos plenos y para que esos códigos les permitan moverse socialmente en el espacio público: disputar sus derechos, hacerse valer, encontrar un lugar en el mundo del trabajo. Rápidamente podemos mencionar matemática, lengua, ciencias; saberes que efectivamente durante los dos primeros años de pandemia se vieron recortados, tuvieron que enseñarse de otras maneras y, en algunos casos, no se enseñaron por los problemas de conectividad. Sin embargo, además de esta rápida respuesta, me animo a proponer que hay otras prioridades o que, en todo caso, estos conocimientos que forman parte del currículum clásico de la escuela necesitan articularse y enseñarse con otros saberes, otras formas de hacer que quizás no son tan centrales o hegemónicos curricularmente, pero que hoy se vuelven apuntalamiento y sostén para aprender matemática y lengua.

Estamos encontrando en las escuelas muchas dificultades por parte de las infancias y adolescencias respecto de cómo expresar lo que se piensa, cómo expresar lo que se siente, cómo vincularse con la otra o el otro, cómo tramitar las diferencias. Existe un grupo de saberes ligados a la sociabilidad, a la vinculación, a la convivencia en los que la pandemia ha tenido efectos muy fuertes. Procesos de aprendizaje de los cuales la escuela en muchos casos no se ocupaba, que son saberes quizás orilleros, marginales, pero cuya configuración permite la producción de otros. Me parece fundamental poder acercar o trabajar con las y los estudiantes todas aquellas formas, todos aquellos lenguajes que permitan comunicar, expresar, tramitar simbólicamente la vivencia y la experiencia histórica vivida, el trauma, pero también el hoy, el modo en que este mundo ha cambiado y estamos viviendo en ese cambio.

“Existe un grupo de saberes ligados a la sociabilidad, a la vinculación, a la convivencia en los que la pandemia ha tenido efectos muy fuertes. Procesos de aprendizaje de los cuales la escuela en muchos casos no se ocupaba, que son saberes quizás orilleros, marginales, pero cuya configuración permite la producción de otros”.

Andrea Martino



Dimensión didáctica del acompañamiento a las trayectorias escolares

Acompañar las trayectorias es acompañar el proceso de aprendizaje en el marco de una propuesta de enseñanza. Pensar recorridos dinámicos, diversos, que no acudan a una única forma de relación con el saber. Si el conocimiento se distribuye y entran prácticas sociales en el aula, damos lugar a la dimensión didáctica de la trayectoria. María Eugenia y Andrea subrayan cinco puntos para pensar y profundizar las reflexiones en torno a este aspecto.

Andrea Martino: La idea de acompañar trayectorias para fortalecer aprendizajes supone hacer frente y seguir interpelando el supuesto de la homogeneidad; si hay algo que trae la perspectiva de las trayectorias es justamente señalar que lo que tenemos en las escuelas es heterogeneidad. Heterogeneidad en relación a cada estudiante, a sus procesos de aprendizaje, a sus ritmos y a sus modos de aprender que ponen en cuestión una forma de trabajo y de organización institucional y pedagógica donde todavía existen muchos saberes construidos y naturalizados en torno de ese supuesto de homogeneidad, que todavía siguen

estando presentes cuando –aun sabiendo que en el aula todos son diferentes– seguimos planificando y organizando actividades que proponen lo mismo y al mismo tiempo para todas y todos.

Entonces, acompañar trayectorias supone reconocer la diversidad, la heterogeneidad; y en el mismo sentido, interpelar nuestras propias prácticas y nuestros propios saberes en la medida que estén asentados sobre el supuesto de la homogeneidad.

María Eugenia Lopez: Acompañar trayectorias implica el trabajo con la subjetividad; es acompañar no solo la apropiación de contenidos, sino también acompañar los procesos subjetivos y los procesos de subjetivación. Ese acompañar, lejos de diluir la tarea, le otorga una intensidad particular, requiere del diseño de recorridos y siempre –pero especialmente en pospandemia– necesita que esos recorridos sean diversos, haciendo gala de la imaginación pedagógica que ya hemos mostrado en pandemia las y los docentes. Diría que acompañar trayectorias implica trabajar obstinadamente –y aquí me refiero a la obstinación pedagógica de la que hablaba Philippe Meirieu– para expandir las oportunidades de apropiarse de los saberes que debe poner sobre la mesa la escuela. Esa obstinación, esa mirada y escucha atenta de lo que cada estudiante necesita en términos de sus procesos de subjetivación, pero también en términos de saberes.

Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente

Andrea Martino: Otra cuestión fundamental a tener en cuenta es la cantidad de estudiantes que cada docente tiene en el aula. Porque la posibilidad de sostener un verdadero acompañamiento a las trayectorias o las formas de acompañamiento a los recorridos de las y los estudiantes en el proceso de escolarización con sus diferentes exigencias y sus múltiples dificultades, atendiendo además a esta heterogeneidad que va a demandar propuestas diversificadas, está directamente vinculada a la cantidad de estudiantes en cada aula. Y aquí también debemos pensar, revisar y muchas veces redefinir una serie de cuestiones: mirar el modo en que se organiza el tiempo al interior de la jornada escolar, atender a cómo se disponen los espacios para que lo que sucede o lo que proponemos en el tiempo que dura la jornada escolar y el tiempo en que dura la escolaridad también sean generadoras de aprendizaje.

María Eugenia Lopez: Acompañar no es una tarea unidireccional con algunas intervenciones docentes, sino que trata de un proceso que permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y que pone en un lugar de altísimo protagonismo el sujeto que aprende. Ahora, también hay que reconocer que, en el contexto escolar, estas relaciones se dan en un contexto de procesos grupales más amplios, institucionales, que le imprimen ciertas características particulares. Por eso, es importante pensar en dispositivos didácticos que

hagan ingresar a los pares, que habiliten la construcción con otros, la socio-construcción de los saberes. Dispositivos didácticos cargados de propuestas abiertas que permitan diversas resoluciones a la vez que distintos niveles de profundidad, intensificando las intervenciones con cada sujeto a partir de esa mirada y escucha atenta a lo que sabe ese otro, ya sean sus pares o docentes; sin perder de vista el horizonte de lo que la escuela le prometió enseñarle para que esos horizontes no sean de baja intensidad para unos y enriquecidos para otros.

Andrea Martino: Por último, un debate y una cuestión que sería muy interesante de proponer institucionalmente es que cada escuela pudiera definir: “en esta escuela, en este contexto, con nuestra población estudiantil, con este equipo docente, ¿qué significa fortalecer los aprendizajes?; y de qué modo podemos hacerlo en clave institucional”. Porque quizás en algunas escuelas fortalecer, el aprendizaje signifique, junto a las materias o áreas curriculares, acercar diferentes lenguajes artísticos y determinados bienes culturales a sus estudiantes, porque son infancias y adolescencias que están desheredadas de ese acceso; y quizás en otras escuelas, el fortalecimiento del aprendizaje tenga que ver con orbitar el trabajo de enseñanza en torno a materias particulares en función del contexto, porque hay un proyecto pedagógico que busca anudarse con las actividades del entorno, del barrio o de la localidad.

Recomendación de lectura

Terigi, F. (2020). *Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades*. RevCom (11).
<https://doi.org/10.24215/24517836e039>



{entrevistadas}



María Eugenia Lopez es maestra, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Hizo una diplomatura, dos especializaciones y actualmente está realizando una Maestría en Investigación Educativa. Se ha desempeñado como maestra, vicedirectora y directora de nivel primario. Actualmente es docente en el ISFD Carlos Alberto Leguizamón, en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Secretaría Académica de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Ha participado como profesora en diversas instancias de formación docente, en proyectos inscriptos en ICIEC-UEPC, ISEP, programas provinciales y nacionales. Integra equipos de investigación desde hace más de dos décadas.



Andrea Martino es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Es especialista en la enseñanza de las ciencias sociales. Actualmente es docente titular de la cátedra de Análisis Institucional en la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. También es investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Ha participado y participa de instancias de formación y capacitación docente en servicio y en distintas experiencias institucionales de intervención pedagógica. Ha participado como profesora en diversas instancias de formación docente, en proyectos inscriptos en el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC), en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP-UPC), y en programas provinciales y nacionales. Integra equipos de investigación desde hace más de dos décadas.

Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio uepc.org.ar/conectate



“Encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os”. Entrevista a Philippe Meirieu. Aportes para el debate educativo (2019).

Meirieu nos invita a reflexionar sobre las complejidades de educar en la sociedad contemporánea y la relevancia de enseñar mediante situaciones problemáticas que dialoguen con interrogantes y búsquedas de las/os estudiantes.

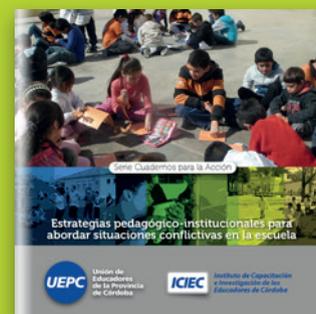
[> Ver material](#)



Estrategias pedagógico-institucionales para abordar situaciones conflictivas en la escuela. Cuadernos para la acción (2017).

Compartimos un proceso colectivo de trabajo en el marco del Programa de Consulta Pedagógica del ICIEC-UEPC. Es un material que nos permite analizar, pensar y construir criterios y herramientas de abordaje ante situaciones conflictivas en escuelas primarias.

[> Ver material](#)



Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba