



Antico, Diego

Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Antico, D., Costanzo, P. N. y Dettorre, L. A. (2019). *Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense. Sociales y virtuales*, (6). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3756>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense

socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/syv-no6/experiencias/construyendo-nuevos-escenarios-educativos-desafios-para-la-configuracion-de-nuevos-roles-docentes-en-las-escuelas-preuniversitarias-del-conurbano-bonaerense/

por *Diego Martín Antico*, *Paula Natalia Costanzo* y *Lucas Andrés*

Dettorre



Resumen

En el siguiente trabajo, se presentará una breve descripción del proyecto de creación y puesta en marcha de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. Asimismo, se hará hincapié en aspectos relacionados con el contexto sociocomunitario y territorial en el que la institución se encuentra emplazada y en la definición de los roles docentes en torno a las propuestas didácticas y socioeducativas innovadoras, orientadas al abordaje de las trayectorias educativas diversas de estudiantes, pertenecientes a sectores vulnerables del conurbano bonaerense, y a la construcción de una pedagogía del cuidado.

Palabras clave: educación preuniversitaria, enseñanza secundaria, docencia, prácticas socioeducativas, pedagogías críticas, trayectorias pedagógicas.

Introducción

En el contexto de la ampliación de derechos que se dio en nuestro país, y luego de un proceso de discusión y debate hacia el interior de la comunidad educativa, se sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece, entre muchos otros alcances, la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Con este marco legal, y en paralelo a diversas iniciativas que buscaron iniciar un camino de transformación de las oportunidades que se encontraban al alcance de los sectores menos favorecidos de nuestra población, surge la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ) como un proyecto educativo creado en 2013 y puesto en funcionamiento en febrero de 2014, destinado a

garantizar el acceso a “mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales” (Convenio Programa entre el Ministerio de Educación y UNQ N° 1253/14, p.5) a los y las estudiantes de barrios de la localidad de Ezpeleta, partido de Quilmes, donde persisten situaciones de desigualdad social y vulneración de derechos, buscando brindar una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

Esta iniciativa nace, tal como en otras universidades públicas, a partir de un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación, mediante el cual se establece la creación de escuelas preuniversitarias que, a diferencia de las tradicionales instituciones de educación secundaria dependientes de universidades nacionales, no sean accesibles solo para una elite, sino que estén destinadas a sectores populares, y cuyo objetivo principal sea la inclusión social con calidad educativa^[1].

La inversión de dicha lógica comienza con el emplazamiento de las escuelas en los territorios donde habita la población destinataria, a la que pretende convocar el proyecto, en este caso adolescentes y jóvenes de los barrios La Resistencia, La Esperanza, 24 de Diciembre, San Cayetano, Los Álamos, COVENDIAR y Villa Augusta, ubicados en Ezpeleta. Es de suma importancia tener en cuenta las particularidades del contexto donde se emplazan las instituciones. Los barrios linderos a la ESET-UNQ tienen su origen en tomas de tierras a lo largo de los años 80, 90 y 2000. Si bien con el tiempo se fueron formando barrios estables, conviven las calles de asfalto con el ripio y la tierra, los pasillos, los monoblocks, los basureros a cielo abierto, la falta de servicios esenciales, entre otras carencias para un hábitat digno. Otro caso es el de la escuela de la Universidad Nacional de Avellaneda, que se encuentra en plena Villa Azul, en la localidad de Wilde, donde también conviven los recientemente construidos edificios “municipales” con los pasillos.

En todos los casos, se trata de sectores de la población afectados por la precariedad laboral que recae sobre los pilares económicos de las familias de la comunidad educativa, los consumos problemáticos de drogas y, en la actualidad, la ausencia del Estado para trabajar en los derechos esenciales como la salud y la protección de la niñez, entre otras problemáticas que afectan a las comunidades.

En este trabajo, se propone describir las características emergentes de los roles docentes en estas nuevas instituciones. Particularmente, se abordarán cuestiones vinculadas a las funciones y actividades desempeñadas por las y los profesores a cargo de curso y las y los docentes coordinadores en la ESET-UNQ. Este último es un cargo que no existe en otras escuelas secundarias de nuestro país. Siguiendo esta línea, se hará referencia al marco normativo institucional y político que reglamenta y configura las propuestas didácticas y socioeducativas orientadas a la atención de las trayectorias educativas diversas de estudiantes y la redefinición de las características del cuerpo docente en este contexto educativo.

El marco de este último son los enfoques de una pedagogía crítica, atravesada por las herramientas de la educación popular. Por lo tanto, quienes lo escriben vuelcan sus experiencias cotidianas como una forma de acercamiento reflexivo y crítico respecto de la praxis educativa.

Contexto institucional y aspectos generales de la propuesta curricular

La ESET-UNQ es una institución que integra un conjunto de escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales, cuyo desarrollo es el resultado de la negociación de acciones y sentidos entre una variedad de actores y agencias: el Ministerio de Educación de la Nación, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, los claustros y autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes, el equipo de docentes, los/las estudiantes, sus familias, las organizaciones comunitarias del barrio y los funcionarios del Municipio de Quilmes, entre otros.

Se trata de una escuela de jornada completa, de modalidad técnico-profesional, que cuenta con dos orientaciones técnicas: la Tecnicatura en Programación (Informática) y la Tecnicatura en Tecnología de Alimentos, a las que se suma el Bachillerato orientado en Comunicación, todas ellas vinculadas con carreras históricamente afianzadas de la UNQ. Los tres primeros años corresponden al ciclo básico, común a todas las orientaciones, al final del cual las y los estudiantes eligen una de las tres orientaciones del ciclo superior.

En referencia al desacople que se puede encontrar entre las trayectorias escolares teóricas y las reales^[2], y con relación al fenómeno del fracaso escolar en términos planteados por Ricardo Baquero (2000)^[3], problemática presente en gran proporción de la población^[4] del territorio del que forma parte la ESET UNQ, se trabajan distintos niveles, individuales y grupales. Siguiendo los lineamientos del mencionado autor, el desafío que nos plantea el fracaso escolar se vincula con poder atender a la diversidad y es focalizando en esos contextos e historias particulares de los y las jóvenes que llegan a la ESET-UNQ.

Acerca del régimen de estudio, el diseño curricular y la articulación entre docentes

La propuesta curricular de la ESET-UNQ ha sido desarrollada tomando en consideración las normativas vigentes a nivel nacional, definidas en los acuerdos federales contenidos en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) N°84/09 y 93/09. Estas normativas enmarcan las propuestas de enseñanza para la nueva escuela secundaria obligatoria y proponen atender ciertos rasgos transformadores: agrupamientos diversos de las y los estudiantes, formatos de enseñanza innovadores, nuevas formas de evaluación y acreditación, y vinculación de la escuela y los contenidos escolares con la comunidad y el mundo del trabajo (Schneider, Pérez y Marcioni, 2016).

El régimen de estudio de la ESET-UNQ prevé la existencia de diversos espacios curriculares, materias o talleres de cursado obligatorio durante los primeros tres años del plan de estudios (ciclo básico), luego de los cuales los y las estudiantes deben optar por una de las tres orientaciones que se desarrollarán a lo largo de un período de cuatro o tres años (según se trate de tecnicaturas o del bachillerato, respectivamente) que configuran el ciclo superior de la educación secundaria. El ciclo lectivo anual está dividido en dos cuatrimestres que van de marzo a julio y de julio a diciembre, y que prevé un período de recuperación e integración de aprendizajes en febrero.

Durante los tres primeros años, se sostiene un currículum organizado con un enfoque por áreas, en el cual los espacios curriculares se corresponden con grandes campos de conocimiento tradicionales (Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Construcción de la Ciudadanía, Inglés, Educación Tecnológica, Educación Física y Talleres de Arte) y busca superar lo que, en general, ocurre con la enseñanza de los contenidos correspondientes, que suelen abordarse considerando las disciplinas de manera aislada (especialmente en el caso de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Esto último origina superposiciones, omisiones o reiteraciones de contenidos que impiden a los y las estudiantes acceder a explicaciones más amplias de la realidad. Por otra parte, a estos espacios curriculares más tradicionales, se suman otros más novedosos y específicos de esta institución, como los espacios de Acompañamiento a las Trayectorias Diversas (ATD), los espacios de Tutoría y de Convivencia.

En relación con el plantel docente, la escuela comenzó funcionando con parejas pedagógicas en varios espacios curriculares (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), pero debido a los recortes presupuestarios de los tres últimos años, hoy en día cada espacio cuenta con un/a solo/a docente.

Por otra parte, en el caso del espacio de educación física, cada docente está a cargo de dos cursos, sin dividirlos en varones y mujeres, es decir, que se aborda el espacio de manera mixta. Finalmente, en los talleres de artes, las y los estudiantes pueden elegir dentro de una variedad de talleres de manera cuatrimestral: música, danza, cerámica y teatro, de modo que la composición de los grupos de cada taller no será la misma que la de las secciones en que se organizan los demás espacios. Todos estos ejemplos representan quiebres con relación a la manera en que se gestionan los tiempos dentro del “cronosistema” escolar y el modo en que se agrupan las y los estudiantes, algo que no suele ocurrir de la misma manera en escuelas dependientes de otros distritos.

Los espacios de ATD, específicos de nuestra escuela, tienen como finalidad atender las trayectorias diversas de las y los estudiantes desde, al menos, tres formas de trabajo: 1) acompañar el trabajo realizado por las y los estudiantes en los espacios curriculares específicos de 1°, 2° y 3° año; 2) acelerar los aprendizajes de las y los estudiantes con sobreedad, para que realicen el 1° y 2° o 2° y 3° año de manera simultánea y acrediten ambos años al finalizar el ciclo lectivo en curso, de modo tal que puedan comenzar el 3° o 4° año en el ciclo anual siguiente; y 3) desarrollar proyectos interdisciplinarios o disciplinarios específicos sustentados en los intereses y capacidades de las y los estudiantes y docentes (Schneider, Alvarado y Benítez, 2016). En estos espacios, en los cuales se trabaja en el formato de pareja pedagógica, el grupo clase se divide en dos subgrupos, cada uno a cargo de un/a docente de dos asignaturas diferentes. Cada estudiante es asignado a un espacio de ATD de acuerdo a sus necesidades académicas o intereses por el período de un cuatrimestre y, al finalizar su recorrido, el subgrupo queda a cargo del/de la docente de la otra asignatura. En caso de ser necesario, la o el estudiante que lo requiera puede permanecer en el mismo espacio de ATD —en la misma asignatura— durante todo el año.

Dentro de la carga horaria de los y las coordinadores de curso del ciclo básico, hay dos módulos en el que el trabajo es a cargo del grupo. Estas horas se dividen en Consejo de Aula y Tutorías. En el primero, se trabaja con el dispositivo de asamblea y tiene el objetivo de incentivar la participación de las y los estudiantes; y el segundo es un espacio para realizar un acompañamiento académico y pedagógico de las trayectorias educativas.

En este marco, la enseñanza está orientada a la promoción de múltiples procesos de construcción de saberes, en diversos campos disciplinares, potenciando las posibilidades de los y las estudiantes, pero atendiendo, a su vez, a los ritmos y estilos de aprendizaje singulares, por medio de la creación de variados ambientes y condiciones para que ello ocurra. Esto implica tomar como punto de partida las realidades cotidianas en las aulas y los saberes que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista, que puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad (CFE, 2011).

En el ciclo superior, el panorama curricular es distinto y se torna específico de cada una de las orientaciones con las que cuenta la institución. Así, surgen nuevos espacios curriculares como los Laboratorios en las Tecnicaturas y nuevos talleres asociados a la producción audiovisual y la comunicación social en diversos medios.

La mayor parte de los espacios curriculares está a cargo de un o una sola docente con el cargo de profesor/a preuniversitario/a (salvo en el caso de los laboratorios y talleres, que suelen contar con un o una auxiliar de la enseñanza con el cargo de ayudante), que trabaja de manera colegiada con los y las demás docentes que dictan otros espacios del mismo campo curricular u orientación y, además, articula su trabajo con el docente de ATD y con el coordinador/a de curso, que posee información detallada de la trayectoria socioeducativa y escolar del estudiantado.

Siguiendo esta línea, existen acuerdos explícitos entre el equipo directivo y equipo docente (coordinadores de curso y profesores) de diseñar planificaciones de las intervenciones didácticas y socioeducativas destinadas a abordar la diversidad de trayectorias que conviven en las aulas. Esto no implica desconocer las características de los diseños curriculares (los planes de estudio) y su contenido, sino poner en juego las situaciones iniciales de las y los estudiantes al comienzo de cada año, sus experiencias vitales, sus trayectorias escolares y socioeducativas, tomando en cuenta sus aprendizajes previos, pero también sus intereses, motivaciones y las problemáticas socioambientales que las y los atraviesan, a ellas o ellos y sus familias, y que son relevadas en las entrevistas preliminares (realizadas con antelación al ingreso del o la estudiante a la institución) y a lo largo un período exploratorio del cual resultará la planificación anual. Los programas de los diversos espacios curriculares y las planificaciones no se entregan al finalizar el primer mes de clases, para que estas den cuenta de lo que las y los estudiantes saben o no saben, sus intereses y los propios de las y los docentes.

En tal planificación, se explicitan *metas de comprensión*, aquello que se espera que cada estudiante comprenda luego de llevar a cabo la enseñanza. Además, se detallan las unidades didácticas, los tópicos generativos y metas de comprensión estipuladas para cada unidad. Cada estudiante conoce estas metas que estarán explicitadas en una hoja de ruta, un instrumento individual en el que cada estudiante registra junto al/a la docente, sus avances y retrocesos, sus logros en el aprendizaje del espacio. Asimismo, se hace referencia a los criterios de evaluación y a los acuerdos áulicos, es decir, a aquellas pautas de trabajo que deberán ser cumplidas tanto por docentes como por estudiantes para asegurar que todos/as pueden enseñar y aprender en las mejores condiciones. Dichos acuerdos están en concordancia con el Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC), documento elaborado y consensuado por estudiantes, docentes, equipo directivo, personal de servicios y familias, que condensa las normas de convivencia que regulan la vida escolar y los modos posibles de acción y resolución de los conflictos que surgen en el día a día de nuestra escuela (Resolución N° 449/17).

Nuevos objetivos, nuevos roles, nuevos desafíos

En este proyecto, se crean nuevos roles y se replantean los ya existentes. El rol del coordinador/a de curso tiene como finalidad intervenir en este escenario para facilitar el acceso al derecho a la educación, detectar obstáculos, tejer redes grupales, institucionales y comunitarias. Este nuevo actor educativo tiene el desafío de poder intervenir en la trama institucional de las nuevas escuelas secundarias, leer los avatares contemporáneos del mundo adolescente y construir con un equipo de trabajo interdisciplinario las mejores condiciones para que los y las jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación.

Existe en la escuela, tal como se mencionó previamente, un AIC, según el cual toda intervención socioeducativa es principalmente pedagógica complementaria de intervenciones didácticas, psicológicas, jurídicas, sanitarias y éticas. Sobre el análisis de la problemática socioeducativa en particular, se definen los diferentes ámbitos de intervención, tanto con la articulación interdisciplinaria como con el resto del equipo de coordinación, con el equipo de orientación, equipo directivo y con otras instituciones, organizaciones y actores externos a la escuela.

En línea con la propuesta conceptual descrita más arriba, se puede señalar que se han ido instituyendo ciertas estrategias de trabajo articulado entre docentes y coordinadores, luego de jornadas y reuniones de reflexión y debate que se llevaron adelante desde 2014 entre los diferentes equipos de trabajo. Por un lado, las reuniones de calificación colegiada han contribuido a la construcción de ciertas formas institucionales de evaluación y práctica pedagógica. Por otro, las reuniones del área socioeducativa han ido pautando ciertas lógicas de trabajo, reflexionando sobre la práctica cotidiana.

Las intervenciones se desarrollan desde distintos niveles y con diferentes estrategias. En cuanto a los niveles referimos lo individual (situaciones de estudiantes particulares que requieran un trabajo de uno a uno), lo grupal (esto se refiere al trabajo en el marco del

espacio de convivencia, tutorías y consejos de aula), lo institucional (articulaciones con el equipo de orientación escolar y el equipo directivo) y lo comunitario (articulaciones que se dan con instituciones y organizaciones sociales de la zona de intervención).

En toda institución de nivel secundario se presenta diversa cantidad de conflictos y, desde el marco del respeto de los derechos humanos y la responsabilidad como funcionarios públicos, las acciones llevadas adelante frente a estos se abordan en su desarrollo temporal, tal como lo indica la *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar* (2014). Allí se propone trabajar la secuencia «antes, durante, después» en relación con las situaciones conflictivas que pueden darse en las instituciones escolares. Por lo tanto, se hace un seguimiento de cada situación para llegar a una reparación y en el marco de lo establecido por el AIC.

Concepciones del derecho a la educación

Estas escuelas surgen en un momento histórico de América Latina caracterizado, según Álvaro García Linera (2010), por “la revitalización de movimientos sociales, una conciencia de resistencia y de contención a políticas imperiales crecientes, procesos innovadores de integración que buscan ir más allá del mercado y de la rentabilidad, y gobiernos progresistas revolucionarios marcan un escenario de un continente en transformación y en movimiento en contra de múltiples mecanismos de dominación social” (p.297). Es ejemplo de esto que señala García Linera el entramado de legislaciones que surgieron en esta etapa y dieron basamento a iniciativas como la descripta. Desde la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, que prolonga la obligatoriedad de la escuela secundaria y crea herramientas para el acceso a ese derecho, pasando por la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 de reconocimiento internacional, las resoluciones del Consejo Federal de Educación (resoluciones N°84/09 y 93/09) que estimulan la creación de nuevos formatos escolares y el mandato explícito de una educación de “inclusión con calidad” que articula las dimensiones social y académica, y la Ley N° 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, entre muchas otras^[5].

Es así que el nacimiento de este proyecto se da en un contexto donde podemos ver un retorno de la concepción de la educación como derecho social y no individual. La existencia de propuestas educativas de nivel secundario accesible a jóvenes de sectores populares, sin restricciones de ingreso tales como un examen nivelatorio, con normativas que avalan el trabajo con organizaciones sociales, es una evidencia de la existencia de iniciativas que promueven la igualdad de oportunidades educativas.

No obstante, este proyecto educativo se encuentra en la actualidad viviendo la tensión de haber surgido en un contexto de apertura de posibilidades y con disponibilidad de recursos para pensar la educación como derecho social y, en paralelo, ha estado atravesando, a su corta edad de funcionamiento, recortes que dan cuenta de políticas regresivas, en las que los actuales representantes del Estado vuelven a pensar en la educación como un mérito individual. Por dar un ejemplo, las y los estudiantes de la escuela recibieron las computadoras correspondientes al programa Conectar Igualdad en

2014 y 2015, programa que fue suspendido en 2016. Asimismo, se realizaban prácticas de natación dentro del marco curricular de educación física, proyecto que fue suspendido, también en 2016, por falta de fondos para costear el traslado al club. A lo anterior, se suma la reducción de fondos para copias e impresiones de materiales didácticos, mayor dificultad para conseguir traslados para salidas educativas, entre otros obstáculos.

A nivel macro, el gobierno actual promueve la promulgación de leyes que, lejos de buscar la integración social, criminalizan a las y los jóvenes de barrios populares como el proyecto de ley presentado en marzo de este año que promueve la baja de la edad de la punibilidad (inicialmente a 14 años, luego, tras las resistencias, a 15).

Con relación a las condiciones laborales del equipo docente, se eliminaron las horas institucionales de las y los docentes, horas semanales dedicadas a reuniones de formación y trabajo en equipo, a calificaciones colegiadas, entre muchas otras actividades, así como también desaparecieron espacios de tutorías académicas en pos de configurar nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje. En algunos espacios curriculares, como los de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que funcionaron durante 2014 y 2015 como asignaturas en las que había dos docentes a cargo —con perfiles disciplinares complementarios—, se eliminaron las parejas pedagógicas (a partir de 2016), lo cual implicó modificar las prácticas de enseñanza y la reasignación de tareas a parte del cuerpo docente.

Estos avatares, que impactaron negativamente en diversas dimensiones del dispositivo escolar implementado en la ESET-UNQ (tanto a nivel simbólico como material), afortunadamente, no han calado lo suficientemente hondo como para producir la caída del proyecto educativo, el cual continúa orientándose a la educación con calidad gracias al esfuerzo mancomunado de los diversos actores sociales que intervienen en el planeamiento e implementación de las políticas y acciones institucionales (el gobierno de la universidad, el equipo directivo de la ESET, el equipo docente, el personal no docente, estudiantes y familias).

Reflexiones finales

La propuesta curricular de las nuevas escuelas secundarias en conjunto con universidades nacionales propone una serie de espacios curriculares para cursar en formatos variados, que contempla distintas posibilidades de cursada y agrupamiento de estudiantes, sumando espacios electivos y optativos que dan cuenta de la vinculación estructural de la escuela con la comunidad. Así, se busca superar la antinomia curricular-extracurricular y establecer diversas maneras y espacios para que todos los y las estudiantes alcancen los aprendizajes esperados según el diseño curricular, evitando obstaculizar sus trayectorias.

En este marco, la inclusión educativa y la terminalidad de las trayectorias escolares se incorporan en diseños producidos a partir del trabajo de los sujetos sociales del desarrollo curricular que, en diálogo con los decisores de las políticas públicas, luchan para lograr un currículo determinado, una síntesis cultural que concrete una distribución

más democrática y justa del conocimiento. Ahora bien, que todos puedan aprender implica un trabajo intelectual colaborativo en el que la institución escolar en su conjunto se comprometa con el conocimiento acerca del conocimiento.

Por otra parte, la coyuntura socioeconómica ha impactado drásticamente en las posibilidades simbólicas y materiales necesarias para promover una educación inclusiva y de calidad. Esto se da en un contexto de vulnerabilidad social creciente asociado a la precarización de las condiciones laborales de toda la comunidad y, también, a la degradación de las condiciones de acceso de las y los estudiantes a nuevos materiales, a las tecnologías, a la conectividad y otros recursos para el aprendizaje. Análogamente, esto impacta de diversas maneras en las posibilidades de sostener la permanencia de aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad. Con relación al profesorado, se da la precarización de las condiciones de trabajo del equipo docente, que cuenta con menos recursos para sostener actividades de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las aulas, así como también la modificación constante de las condiciones del trabajo docente, asociadas a la flexibilización de los roles y tareas que las y los profesores y coordinadores deben llevar adelante.

A modo de reflexión final, es importante señalar que este proyecto abre la posibilidad de llevar adelante diferentes prácticas educativas en las cuales se pueden poner en juego numerosos instrumentos que proponen perspectivas más igualitarias y participativas, tanto para estudiantes como para docentes. No obstante, existen tensiones que se generan en el (des)encuentro entre la tradicional institución escolar, los actores que la constituyen, sus roles y tareas, de las trayectorias profesionales de los docentes y las intenciones de una transformación de su práctica. ■

Notas

[1] Se puede profundizar sobre la historia de estas iniciativas en el artículo “Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista” de Gisela Andrade y Débora Schneider, publicado en la revista *Voces en el Fénix*, N°62. Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/creaci%C3%B3n-y-experiencia-de-las-escuelas-secundarias-universitarias-desde-una-perspectiva-no-e>

[2] Flavia Terigi (mayo de 2007) presenta un interesante trabajo sobre las trayectorias escolares y aporta conceptos que nos sirven para el presente artículo. La autora entiende que “las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.2), pero también remite a estudios que nos señalan que estas trayectorias teóricas pocas veces se traducen en las reales.

[3] Seguimos los análisis de Ricardo Baquero (2000) en torno al fracaso escolar, intentando no verlo como un problema de las y los sujetos, sino que “solo puede dibujarse sobre la grilla de interacción de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en interacción con los régimen de trabajo escolar” (p.18), en “Lo habitual del

fracaso o el fracaso de lo habitual”, como un problema ubicado según Terigi “en una relación: la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización”.

[4] Si bien no hay una sistematización de todos los y las estudiantes de la escuela, por la población con la que se ha trabajado en estos cuatro años de experiencia, se sabe que la mayoría de los y las jóvenes son primera generación de estudiantes secundarios en sus familias, en algunos casos los y las progenitores no saben leer o escribir, y otra proporción de familias no tienen el castellano como lengua materna.

[5] En este sentido, Miriam Feldfeber (2014) señala que “en los últimos años asistimos a una revalorización de las políticas destinadas a efectivizar el ejercicio de los derechos sociales en el marco de los denominados gobiernos “posneoliberales” (p.143).



Referencias bibliográficas

Andrade, G. y Schneider, D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces en el Fénix*, 47. Revista online en <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-62>

Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. y Boggino, N. (Comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens, Rosario.

Consejo Federal de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria – 1°/2° y 2°/3° Años.

Convenio Programa entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Quilmes N°1253/14. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5d4b242c6f1ad.pdf>

García Linera, Álvaro (2010). América Latina y el futuro de las políticas emancipatorias. En *Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año II, Nro. 3, primer semestre de 2010. Buenos Aires, CLACSO.

Krichesky, G. y Pérez A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*.

Ministerio de Educación (2014). Guía Federal de Orientaciones: Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Modulo I y II.

Resolución (CS) N° 449/17 (2017). Acuerdo Institucional de Convivencia. Archivo Público de Actos Resolutivos de la Universidad Nacional de Quilmes.

Resolución (CS) N° 564/18 (2018). Régimen de Estudios de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. Archivo Público de Actos Resolutivos de la Universidad Nacional de Quilmes.

Schneider, D., Alvarado, S. y Benítez, P. (2016). *Los espacios de atención a las trayectorias diversas en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. Prácticas de enseñanza y de aprendizaje para la inclusión educativa*. Jornadas de Enseñanza Media Universitaria, Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en línea: <http://www.eragia.unne.edu.ar/images/2016/LIBRO%20JEMU%20-%20VERSION%20FINAL%20PARA%20GRABAR.pdf>

Schneider, D., Pérez, E. y Marzioni, C. (2016). *Experiencias y prácticas de la vida escolar. Estudio etnográfico de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes*. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9205/ev.9205.pdf

Terigi, F. (mayo, 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>, consultado 18/10/2017.

¿Cómo citar este artículo?

Antico, D. M., Costanzo, P. N. y Dettorre, L. A. (2019). Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense. *Sociales y Virtuales*, 6(6). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/experiencias/construyendo-nuevos-escenarios-educativos-desafios-para-la-configuracion-de-nuevos-roles-docentes-en-las-escuelas-preuniversitarias-del-conurbano-bonaerense/>



Ilustración de esta página: Sasiambarrena, G. (2019). *Poder hacer, 30 años, UNQ* (fragmento). [Impresión digital con intervención directa sobre collage de papel]. En Programa de Cultura (Coord.) “Exposición 30 años, 30 obras”. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. *Clic en la imagen para visualizar la obra completa*