



UNIVERSIDAD SIGLO 21
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
TRABAJO FINAL DE GRADO
PLAN DE INTERVENCIÓN

“La Construcción de la Autoridad Pedagógica. Un desafío pedagógico- vincular en el

I.P.E.M. N.º 193, Córdoba”

Autor: BERGEL, Daniela Analía.

DNI: 29.791.917

Legajo: VEDU 13128

Tutora: Magda Dávila

CABA, julio de 2021

Índice

Resumen	4
Palabras claves	4
Introducción	5
Presentación Línea Temática	7
Síntesis de la Institución	13
Delimitación del problema de intervención	17
Objetivos	
Objetivo General	23
Objetivos Específicos	23
Justificación	24
Marco Teórico	29
Plan de Trabajo	40
Actividades	41
Detalle de Actividades	43
Cronograma General	49
Recursos	50
Presupuesto	51
Evaluación	52

	3
Rúbrica de Observación	53
Cuestionario Docentes	54
Resultados Esperados	55
Conclusiones	56
Referencias	59
Anexos	
Anexo A	64
Anexo B	67
Anexo C	75

Resumen

En clave pedagógica y estratégica, el objetivo principal de la intervención realizada en el I.P.E.M. N.º 193 fue desarrollar una capacitación teórica-práctica sobre el derecho a la educación secundaria de los y las adolescentes, destinada a los docentes del ciclo básico de dicha institución, pensada en torno a la construcción de vínculos de autoridad pedagógica como posibilidad de retención en el contexto escolar. La estrategia de intervención fue pensada en torno al docente como un agente del estado garante de derecho, constructor de escenarios inter- vinculantes entre generaciones. Por ello, se abordó la problemática de la deserción de los adolescentes a partir de la propuesta de trabajar en las posibilidades de construir autoridades pedagógicas generadoras de vínculos intersubjetivos que funcionen de anclaje- retención- en las trayectorias educativas de los adolescentes del Siglo XXI. Se desarrollaron una serie de actividades, empleando diferentes dinámicas, técnicas y recursos. Inició con la indagación de los desafíos y representaciones de la escuela secundaria que tienen los docentes; se avanzó sobre cuestiones que hacen a las relaciones humanas y humanizantes; y, por último, se propusieron lineamientos generales para construir un proyecto pedagógico institucional para una con-vivencia que entrame sentidos y narrativas propias y colectivas de los adolescentes. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron el Portafolio- Rúbrica de Observación y Encuesta. Se evidenció que este tipo de propuestas de intervención generan acciones valiosas que pueden transformar la realidad de los adolescentes y se recomienda seguir trabajando en propuestas educativas que generen nuevas formas en las relaciones intergeneracionales y en los vínculos intersubjetivos entre los docentes y los estudiantes.

Palabras Claves: Deserción- Derecho a la Educación- Autoridad Pedagógica- Vínculos Intersubjetivos.

Introducción

De cara al derecho a la educación secundaria, se (nos) presenta el desafío que la “deserción” no sea opción ni realidad para ningún adolescente; su permanencia y egreso del nivel se instala como necesidad insoslayable. En el contexto de políticas educativas de inclusión en la República Argentina, si bien los desafíos que se presentan en la escuela secundaria son variados, lo que más preocupa a las gestiones y a los equipos docentes son los indicadores de deserción, puesto que alertan sobre la cantidad de adolescentes que quedan fuera del sistema educativo.

Los indicadores de deserción en la escuela secundaria, a nivel nacional y jurisdiccional -estudio estadístico realizado por Mariano Narodoswsky (2014)- cuantifican las realidades de muchos adolescentes que abandonan sus trayectorias educativas. Del mismo modo, las estadísticas presentadas por la escuela I.P.E.M. N.º 193 reflejan esta misma realidad. (Universidad Siglo 21, 2019).

La investigadora Analía Otero (2011) trabajó puntualmente en la cuestión del abandono/ interrupción de las trayectorias de los estudiantes. Entre las causas que expuso puntualizó que la figura del docente es central, refirió a ellos como adultos significativos en los espacios escolares que contribuyen al sostenimiento de las trayectorias, a través del acompañamiento y las buenas relaciones. Moriena, V. (2019), afirmó la idea de que las relaciones de autoridad pedagógica son clave para pensar la crisis de desinstitucionalización de la escuela. En el mismo modo, el trabajo de investigación de Falcon, L. (2017), expresó en sus conclusiones que el estilo de vínculo que se construye entre los docentes y estudiantes influye en forma directa en la resolución de conflictos y en la construcción de la autoridad pedagógica.

En tal sentido, y tomando en consideración las ideas planteadas por Pozner (2000) en relación con las gestiones de gobierno educativo, la deserción se presenta como un problema a intervenir de manera integral, sistémica y estratégica, que canalice sus esfuerzos en planeamientos de proyectos de intervención que aborden la problemática desde una perspectiva relacional- vincular que construyan relaciones de autoridad pedagógica basadas en la igualdad y la garantía del derecho a la educación.

Desde la perspectiva planteada, el presente plan de intervención plantea la deserción como problema objeto de intervención en la institución, cuyo objetivo general propone trabajar en torno a la autoridad pedagógica para generar relaciones inter-vinculares que favorezcan trayectorias y sujetiven a los adolescentes en la escuela, una serie de actividades organizadas de modo tal que entramen los sentidos de los objetivos específicos establecidos para alcanzar tal fin, e instrumentos de evaluación que permitan no solo ponderar el proceso de trabajo en la capacitación teórica- práctica de los docentes, sino continuar pensando en aspectos a mejorar y nuevas propuestas de intervención.

Presentación de la línea temática: “Gobiernos Educativos y Planeamiento”

El tema estratégico para llevar adelante en el presente Plan de Intervención Institucional es “Gobiernos educativos y planeamiento”. Se focaliza en la Autoridad Pedagógica como construcción colectiva, permanente, reflexiva, formativa y subjetivante, que se pone en juego en las relaciones inter- vinculares que se dan en las prácticas educativas, cumpliendo un rol fundamental en cuanto su valor relacional y como suelo de condición para la permanencia de los estudiantes en el nivel medio.

En la Argentina, existe una política educativa democrática e inclusiva, nacional y provincial, expresada en un marco legal que establece derechos- obligaciones y deberes que regulan las prácticas educativas en las instituciones de todos los niveles y modalidades. El espíritu de la norma instituida es horizonte que marca el paso y orienta el trabajo de las gestiones educativas en las instituciones escolares, entendiendo que la educación secundaria es fundamental en la construcción de una sociedad democrática, justa y solidaria, y que debe garantizar la formación integral y el ejercicio de los derechos de los adolescentes y jóvenes.

Por ello, tal como lo establece la Ley Provincial de Educación N.º 9870 (2010) en los objetivos para la educación secundaria, las gestiones educativas deben orientar su trabajo para:

Contribuir a la formación integral de los adolescentes y jóvenes como personas sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, promoviendo el desarrollo de todas sus dimensiones a través de una educación configurada en torno a los valores éticos que les permitan desenvolverse en la sociedad practicando el pluralismo libre de toda discriminación,

comprometidos con la exigencia de la participación comunitaria, motivados por la solidaridad hacia sus semejantes y preparados para el ejercicio de la vida democrática, en la aceptación y práctica de los Derechos Humanos y la diversidad cultural. (2010, Art. 39, inc. a).

La escuela, históricamente situada en un contexto social, político y cultural, como escenario de construcción social de los individuos está sujeta a las condiciones de época, las cuales entran regulaciones implícitas y explícitas que van enmarcando las formas de relacionarse y los vínculos intersubjetivos que allí se forjan. Siendo una institución social es espacio de construcción de sentidos colectivos y fue configurada históricamente para dar continuidad a las generaciones en un lazo de filiación que subjetiva a los recién llegados a un mundo ya existente, transmitiéndoles la cultura y saberes socialmente legitimados.

Lo cierto es que la matriz de la escuela moderna ya no responde a las condiciones de época actuales, su modelo de administración escolar y de autoridad pedagógica, los supuestos pedagógicos en torno al conocimiento, al sujeto de aprendizaje y a la sociedad, han quedado obsoletos. Nos encontramos en un proceso de transformación hacia una escuela secundaria que necesita fortalecerse y, como sostiene Tenti Fanfani (2007), construir nuevos sentidos de cara al desafío de la democratización del nivel secundario en un contexto de políticas de inclusión educativa.

Las problemáticas que atraviesa la escuela secundaria como institución subjetivante, los desafíos que plantea el sostenimiento de las trayectorias educativas en un contexto de derecho y el trabajo de (re)construir una autoridad pedagógica que entrame nuevos sentidos de gobernabilidad en las instituciones educativas, requieren de gestiones

educativas de carácter estratégico, que articulen la administración, la política y la ética profesional, orientando el trabajo docente a la mejora continua de la calidad educativa.

En estos términos, de acuerdo con las ideas de Pozner (2000), la gestión educativa debe pensarse como fortalecimiento, integración y retroalimentación del sistema educativo, poniendo como centralidad lo pedagógico, el trabajo en equipo, intervenciones sistémicas y estratégicas, y el asesoramiento y orientación profesionalizante.

La calidad educativa de una institución escolar se evalúa teniendo en cuenta criterios relacionados con el acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes del nivel, con los diseños pedagógicos y con los recursos materiales que dicha institución cuente. Está en estrecha relación con la calidad de la gestión educativa de cara a la mejora continua del servicio que brinda, y es el proceso de evaluación institucional una condición para pensar intervenciones estratégicas que generen nuevas y mejores condiciones pedagógicas en las escuelas.

Por ello, las instituciones educativas, precisamente sus gestiones, orientan su trabajo administrativo, político y ético profesional hacia la inclusión educativa de los estudiantes, procurando que sus proyectos institucionales y diseños pedagógicos trabajen en este mismo sentido, con el foco en las causas que provocan la interrupción de las trayectorias educativas.

Ahora bien, en los últimos años, diferentes Organismos Internacionales, tales como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, Inclusión y Cultura de la Paz (UNESCO, 2008), el Fondo de las Organizaciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) y el Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos (IIDH, 2014), han puesto el acento en una de las problemáticas que más preocupan en la región en lo que

respecta a la educación, a la función de las escuelas, a las infancias, a las adolescencias y a las prácticas educativas, se trata de la violencia en los escenarios escolares, tema que remite en forma directa a los problemas de convivencia que allí suceden.

Tanto la violencia como los problemas de (in)disciplina son cuestiones que deben pensarse en forma estratégica desde las gestiones educativas, ambas afectan no solo la convivencia en las escuelas, sino que, si no se atienden en forma integral y sustantiva, derivan en la vulneración del derecho a la educación de los y las adolescentes y jóvenes, retroalimentando una lógica que genera más violencia, dejando al sujeto (de derecho) en un estado de vulnerabilidad en otros ámbitos de la vida cotidiana (social- laboral- personal- económica, etc.).

En este punto, y retomando las ideas del filósofo Antonio Madrid (2014), es importante mencionar que vulneración y vulnerabilidad refieren a dos cuestiones diferentes, aunque relacionadas en forma directa: primero, es la vulneración un daño consumado, luego, deviene la vulnerabilidad como un estado de debilitamiento. Es decir, la vulneración causa vulnerabilidad, y la vulnerabilidad deja al sujeto desamparado, librado a su suerte en un discurso que lo responsabiliza de su situación, negando las causas estructurales que lo llevaron a dicho estado.

La pedagoga Lucia Garay (2000), invita a pensar la distinción entre las manifestaciones violentas y los fenómenos de indisciplina, entendiendo las primeras como conflictos al interior de la trama de relaciones y vínculos intersubjetivos, y los segundos como conflictos relacionados con el trabajo escolar (enseñanzas, aprendizajes, espacios, rutinas, tiempos, normas, hábitos, etc.).

Sin embargo, para profundizar en la cuestión planteada, es preciso dimensionar dichas problemáticas entendiendo que las mismas no son simplemente un fenómeno escolar, sino que la escuela, como organización educativa, es un espacio más en donde se manifiesta como parte de una violencia simbólica y social. En este sentido, la violencia simbólica, invisible e inconsciente, opera en forma subyacente en las relaciones interpersonales y se pone en manifiesto en todas las instituciones sociales (familia- escuela- salud- medios de comunicación- trabajo- etc.).

Por lo anteriormente dicho, es innegable que la violencia, como fenómeno social presente en las instituciones escolares, es un problema que afecta la garantía de los derechos fundamentales de niños/as, adolescentes y jóvenes, la cuestión radica en como interrumpimos una sinergia escolar que funciona sedimentada en presupuestos excluyentes e inconscientes. Antes y ahora, como dos caras de la misma moneda, la violencia conduce al mismo destino: la expulsión o la deserción. En ambos casos, la vulneración del derecho a la educación.

El abandono de las trayectorias escolares (transitoria, temporal o definitiva) de los estudiantes en el nivel medio es una de las problemáticas que se presenta en el sistema educativo nacional y jurisdiccional. Este abandono puede leerse como derecho vulnerado.

En el I.P.E.M. N°193 constituye un problema central, de preocupación para la gestión directiva, los docentes y las familias. Uno de los efectos que produce es el desgranamiento de la matrícula de los adolescentes que se encuentran cursando los primeros años de la escuela secundaria. Este desgranamiento se traduce en trayectorias incompletas, en adolescentes que no están en presencia en la escuela. (Universidad Siglo 21, 2019).

La gestión de dirección y el equipo docente han realizado intervenciones de suma relevancia, diferentes proyectos, actividades y propuestas con la finalidad de retener a los estudiantes en la escuela, aunque, según las estadísticas que presenta, no ha logrado modificaciones significativas en este sentido, aunque si en otros.

Ahora bien, la cuestión de la autoridad pedagógica es central para pensar nuevas formas de relaciones intersubjetivas que entramen vínculos pedagógicos. Pensar cada vínculo pedagógico que emancipa como posibilidad de estar siendo adolescente en la escuela, es una perspectiva interesante para considerar la reconfiguración de las prácticas de enseñanza.

Erradicar las violencias, mejorar la convivencia, sostener la permanencia de los y las adolescentes en la escuela, disminuir el porcentaje de estudiantes que quedan desescolarizados, ha demostrado ser un desafío irrenunciable para la gestión de esta institución. Es un buen punto trabajar en el fortalecimiento de la (co) formación de un equipo de trabajo que tome posiciones políticas, éticas y profesionales en la construcción de una autoridad pedagógica que habilite “una forma de autoridad con otros y de mutua autorización, que genera nueva experiencia y toma decisiones con responsabilidad compartida, que distribuye posiciones, (...), de sostén mutuo, de andamiaje” (Greco, 2012, p. 39).

Síntesis de la institución educativa

La institución de educación media I.P.E.M. N.º 193 “José María Paz” está ubicada en el centro de la localidad de Saldán, Departamento de Colón, en la Provincia de Córdoba. Asisten 644 estudiantes y 97 docentes distribuidos en 2 turnos (mañana y tarde), y cuenta con dos orientaciones: “Economía y Gestión” y “Turismo”. En turno vespertino, sus instalaciones y espacios edilicios son utilizados por otras instituciones para brindar los siguientes servicios educativos: Centro Educativo de Nivel Primario Adultos, Centro Educativo de Nivel Medio Adultos y Centro Educativo de Desarrollo Regional. La localidad cuenta con dos instituciones de educación pública de nivel medio: el I.P.E.M N.º193 “José María Paz” de gestión estatal y el Instituto León XII de gestión privada. (Universidad Siglo 21, 2019).

Cuadro N.º1. Información Institucional del I.P.E.M. N.º193

<p>Escuela I.P.E.M. N.º 193 “José María Paz”</p> <p>CUE: 142233-0 EE 03107070</p> <p>Dirección: Vélez Sarsfield N.º647, Saldán, Dpto. Colón. Pcia. Córdoba.</p> <p>E-mail: ipem193josemariapazsaldan@gmail.com</p>

Fuente: (Universidad Siglo 21, 2019).

Hasta el año 1965, quienes terminaban la escolaridad primaria debían emigrar a otras localidades para continuar con los estudios secundarios o interrumpir dicha continuidad; esta situación generaba dispersión y desmotivación para la construcción de proyectos de vida de los y las adolescentes y jóvenes. Fue recién en este año que vecinos y representantes de la Municipalidad lograron fundar esta escuela secundaria, en un

principio de gestión privada, para favorecer la continuidad escolar y formar a los jóvenes para las demandas del mercado de trabajo local. (Universidad Siglo 21, 2019).

Se trata de una organización educativa que ha atravesado significativos cambios desde su constitución hasta la actualidad y que ha crecido significativamente en cuanto a sus condiciones materiales. En 1972, la recaudación del Festival de Encuentro Folclórico a cargo de la escuela, los aportes de las familias y de los docentes permitió la compra de un terreno. En 1976, bajo la gobernación de Eduardo C. Angeloz, surge la propuesta de que la institución sea reconocida como escuela pública de gestión estatal de orden provincial, para ello debía transferirse el terreno de propiedad privada como propiedad pública de la provincia, lo cual garantizó la construcción de un edificio propio para su funcionamiento. En 1995, el I. P. E.M. N. ° 193 se trasladó a sus propias instalaciones, hasta el momento había funcionado en turno vespertino en el edificio prestado por la escuela primaria Nogal Histórico. (Universidad Siglo 21, 2019).

A lo largo de los años, en diferentes contextos, las gestiones directivas han afrontado los cambios establecidos por las políticas educativas nacionales: en 1993, con la Ley Federal de Educación N.º 24.195 (1993), la escuela modificó su organización curricular creando un Ciclo Básico Unificado y un Ciclo de Especialización con orientación en “Economía y Gestión de las Organizaciones”- Especialidad en “Turismo, Hotelería y Transporte”; en 2006, con la Ley de Educación Nacional N ° 26.206 (2006) la educación secundaria se instituyó como derecho de los adolescente y jóvenes y obligación del Estado garantizarlo; quedaron definidos sus Ciclos Orientados en “Turismo” y “Economía y Gestión” y ha desarrollado una serie de estrategias dirigidas a la retención de los estudiantes para evitar la deserción en el nivel. Universidad Siglo 21, 2019).

A partir de la sanción de la LEN (2006) se desplegaron, a nivel nacional y jurisdiccional, una serie de políticas educativas estratégicas que permiten el trabajo para la mejora continua de la calidad educativa, esta organización educativa ha capitalizado experiencias tales como la Formación Docente Situada, y ha producido importantes modificaciones en su configuración institucional: creación del Centro de Estudiantes y Consejo de Convivencia, Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC); reelaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Tutorías (en el marco del Plan de Mejora Institucional), entre lo más destacado. (Universidad Siglo 21, 2019).

Además, cuenta con el Programa P.A.I.C.O.R destinado a la asistencia alimentaria y a fomentar hábitos de alimentación saludable, se trata de una política provincial que busca contribuir a la inclusión y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo; convenios, mediados por el Municipio y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con diferentes instituciones (organismos, empresas, asociaciones) para que los estudiantes puedan realizar pasantías laborales; Proyectos Socio- comunitarios; Centro de Actividades Juveniles (CAJ); otros.

Misión, visión y valores.

En el marco de la legislación educativa vigente, la misión del I.P.E.M. N.º 193 “José María Paz” es: garantizar el derecho a la educación secundaria (ingreso-permanencia y egreso del nivel), formar sujetos de derecho y contribuir significativamente en la construcción de los proyectos de vida y continuidad de estudios superiores de todos los adolescentes y jóvenes que transitan su trayectoria educativa en la escuela. (Universidad Siglo 21, 2019).

En cuanto a la visión de esta organización educativa pretende ofrecer educación de calidad y equidad, brindar un servicio educativo de excelencia en la capacitación para el trabajo y en la formación para el ejercicio libre, justo y responsable de la ciudadanía. (Universidad Siglo 21, 2019).

A través de los objetivos institucionales expresados en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), se promueven los valores del respeto, la libertad, la tolerancia, la empatía, la responsabilidad, el conocimiento, el sentido de pertenencia, la igualdad, la inclusión y la honestidad. Estos valores son los principios compartidos por los actores institucionales para la construcción de las prácticas educativas que den trámite cultural a la misión y visión institucional. (Universidad Siglo 21, 2019).

En este sentido, tanto visión, misión y valores, constituyen los pilares sobre los cuales se expresa el “perfil del egresado” en las dos orientaciones, entendiendo que la escuela secundaria I.P.E.M. N.º 193 facilita la adquisición de saberes relevantes para la formación de sujetos de derecho como ciudadanos con capacidades para promover actitudes responsables y transformadoras de la sociedad, permitiendo la realización de sus proyecto de vida y la valoración del espacio ético y solidario, a través del cumplimiento de las leyes y normas que regulan los espacios sociales. (Universidad Siglo 21, 2019).

Delimitación del problema como necesidad- objeto de intervención

La Evaluación del Plan de Gestión 2017 del I.P.E.M. N.º 193 provee información cuantitativa en el análisis institucional descriptivo-situacional que permite conocer la deserción y repitencia de los estudiantes en el periodo 2014-2017. (Universidad Siglo 21, 2019).

Tabla N.º 1. Matricula inicial y final, según trayectoria escolar de los estudiantes.

Deserción y Repitencia.

Ciclo Lectivo	Matricula Inicial	Matricula Final	Abandono		Repitentes	
			Cantidad	%	Cantidad	%
2014	605	547	56	9,2%	122	20%
2015	608	549	71	12%	102	17%
2016	676	611	65	9,6%	143	21%
2017	665	565	89	13%	112	17%

Fuente: Giojala, 2017. (Universidad Siglo 21, 2019).

Luego, un relevamiento realizado por la dirección de la escuela a fines del ciclo lectivo 2018 informa que un total de 64 estudiantes dejaron de asistir a la escuela, este número equivale a casi el 10% de la población total estudiantil (644 estudiantes). En el mismo documento se explicitan como causas que interrumpen las trayectorias educativas de los estudiantes: la “sobre-edad”, al “consumo problemático de sustancias”, “repitencia”, “situaciones familiares” y “problemas en la convivencia” (*Bullying*). (Universidad Siglo 21, 2019).

Ahora bien, las acciones que se vienen llevando a cabo en el proceso de producción de Acuerdos Escolares de Convivencia en el I.P.E.M. N.º 193 permite acceder a información de corte cualitativa obtenida mediante una encuesta realizada a las familias y estudiantes. (Universidad Siglo 21, 2019).

El análisis de dicha información concluye que las situaciones conflictivas que acontecen en la escuela y preocupan a la comunidad son el “robo y la violencia psicológica y física”, siendo las amonestaciones la propuesta generalizada de sanción disciplinaria. Este tipo de sanción punitiva despertó inquietudes y cuestionamientos de los docentes, generando entre ellos un debate que resultó en el consenso en cuanto al modo de tratamiento de las situaciones de conflicto en la escuela, entendiendo que las mismas deben resolverse a través de un proceso de reflexión sobre los hechos mediante la participación de quien trasgrede la norma, y no mediante sanciones excluyentes (Universidad Siglo21, 2019).

Lo anterior pone en relieve el trabajo de la gestión y del equipo docente, trabajo que condice con lo expresado en el Proyecto Curricular Institucional: “la convivencia escolar es una preocupación constante de toda la comunidad educativa, cimentada en un principio regulador y de consenso permanente que se actualiza a través de la capacitación” Universidad Siglo 21 (2019), y, del mismo modo, esta preocupación es expresada por viva voz de algunos actores institucionales que conforman el plantel docente de la escuela.

El acceso a las entrevistas realizadas a diferentes actores institucionales permite conocer las interpretaciones que los entrevistados hacen de la realidad institucional. A continuación, algunas de las ideas que expresan.

El Prof. Juan Rojas (coordinador de curso y docente), quien trabaja en la continuidad de las Trayectorias Educativas de los estudiantes, hace explícita referencia a los problemas que inciden en forma directa en la continuidad de los estudios secundarios, tales como: problemas pedagógicos, relación docente- estudiante, contexto social y

familiar. Hace hincapié en que las inasistencias de los estudiantes se deben, en la mayoría de los casos, a los problemas en la convivencia que se generan por situaciones de violencia, y que si bien se ha puesto el foco en los acuerdos escolares de convivencia y han creado una comisión de docentes para poner en funcionamiento diferentes dispositivos (Normas de Convivencia, Consejo de Convivencia, trabajo en diferentes asignaturas sobre la temática violencia y Jornadas de Convivencia), la situación aún persiste. (Universidad Siglo 21, 2019).

También, y este tema es de suma importancia en el planeamiento de la intervención, sostiene que las concepciones sobre la educación, la inclusión y el adolescente como sujeto de derecho que poseen algunos integrantes del cuerpo docente no coinciden con el paradigma de la escuela inclusiva y la democratización del nivel, siendo un obstáculo las prácticas y lógicas que se dan en la institución al no coincidir con los postulados del derecho a la educación secundaria. (Universidad Siglo 21, 2019).

En esta misma línea se expresa la Prof. Susana Baudracco de Gadea, exdirectora y actual docente de la institución, cuando refiere a la necesidad de una renovación en la educación, reconociendo la escuela como el lugar por excelencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se produce el encuentro con el otro y donde debería primar la comunicación como posibilidad de reconocimiento. (Universidad Siglo 21, 2019).

El análisis de la información hasta aquí planteada permite la lectura sobre el reconocimiento de la responsabilidad de los adultos en las tramas de violencia intersubjetiva que se dan en las relaciones interpersonales dentro de la escuela.

En una reconstrucción lineal de la información presentada, puede formularse la siguiente consecución: Violencia= problemas de convivencia= interrupción de trayectorias= deserción de los estudiantes. Sin embargo, dicha consecución puede también interpretarse como una circularidad que enlaza el punto de inicio con el punto de llegada, reproduciendo una lógica cíclica de la violencia.

Entonces, pensar la deserción de los y las adolescentes de la escuela secundaria como consecuencia y, a su vez, causa de una violencia cultural- simbólica y social que opera dentro y fuera de las escuelas, permite una definición más precisa del problema de la violencia en el nivel. Cabe mencionar que, tanto la repitencia como la sobre-edad reafirman esta idea de lógica circular que se manifiesta en las trayectorias educativas cíclicas continuas o discontinuas de los estudiantes dentro del sistema educativo.

También, es interesante resaltar que la cuestión planteada en torno a las causas (violencia y problemas de convivencia) que explican la problemática de la deserción en esta escuela secundaria pone la mirada sobre el sujeto de derecho- sujeto de aprendizaje, y no del mismo modo lo hace sobre el agente garante de derecho- sujeto que enseña.

Con relación a la cuestión del abandono de las trayectorias en el nivel medio, ya hace tiempo se realizan estudios para comprender los motivos por los cuales los y las adolescentes no permanecen en el nivel. En el actual contexto, de políticas de inclusión educativa, es una temática vigente y ha recobrado un mayor interés.

En 1986, los trabajos de la pedagoga Cecilia Braslavsky advertían sobre los mecanismos ocultos de las instituciones escolares que tendían a crear condiciones para el abandono escolar por parte de los adolescentes en las escuelas medias comunes. Tiramonti (2004) ha mostrado cómo el formato escolar de la escuela secundaria crea un

desfasaje entre la cultura escolar y la cultura de los adolescentes que desincentiva la permanencia de los alumnos y alumnas en la escuela.

Emilio Tenti Fanfani (2007) resume, en un grupo de factores, los motivos por los cuales un adolescente interrumpe su trayectoria escolar: factores económicos, factores de estructura y dinámica familiar, factores culturales generacionales y factores escolares (problemas de disciplina, convivencia, falta de interés, fracaso escolar, otros). El pedagogo Narodowski (2017) ha demostrado que el abandono escolar en la escuela media está protagonizado mayormente por adolescentes que pertenecen a hogares de menores ingresos y de menor nivel de escolaridad de los miembros de la familia.

Por lo expuesto, y tal como sostiene la investigadora Analía Otero (2011), la cuestión del abandono de las trayectorias escolares es multicausal. A nivel individual, es el resultado de la suma compleja de las experiencias individuales y familiares, que incluyen factores de tipo socioeconómico, de socialización y contexto familiar. A nivel Institucional, hay cuestiones importantes que considerar.

Al momento de analizar la problemática, el contexto institucional en el cual se inscriben las experiencias escolares es un antecedente de peso. Las prácticas y propuestas pedagógicas, el ambiente escolar, la relación de los docentes con los estudiantes son aspectos que pueden intervenir sustancialmente al momento de la deserción. A ello se suma la influencia significativa de actores/autoridades escolares que actúen reforzando e incluso adelantando la salida de los "estudiantes problemáticos" (Bistonk y Cerruti, 2005, p. 15).

Son puntos claves: el vínculo con los adultos y las relaciones intergeneracionales dadas al interior de las escuelas. Este tipo de relación cobra una presencia vital a la hora

de analizar las diferencias entre jóvenes que, a pesar de estar expuestos a situaciones desfavorables de contexto, logran alcances distintos en sus trayectorias escolares.

Como afirma Analía Otero (2011), en el sostenimiento y permanencia de los estudiantes en la trayectoria secundaria, el adulto es una figura que se ubica en un lugar central, representando un acompañamiento reconocido y valorado positivamente por ellos. Se trata de un apuntalamiento positivo en tanto los adultos parecen ofrecer un "andamiaje" para el desarrollo de la propia subjetividad de los jóvenes frente a una sociedad cada vez más diversificada y compleja. Adultos significativos en los espacios escolares que contribuyan al sostenimiento de las trayectorias, no sólo en el ámbito de la educación, sino además en relación con otras dimensiones vitales.

Entonces, se detecta como problema central "las trayectorias educativas incompletas". Por un lado, la Evaluación del Plan de Gestión 2018 del I.P.E.M. N. ° 193, Universidad Siglo 21 (2019), hace explícita referencia a las consecuencias: pérdida de matrícula en el ciclo orientado y desgranamiento en el ciclo básico. La primera puede vincularse con diversos motivos (cambio de orientación, turno, residencia, otras); en cambio, la segunda refiere a la diferencia que existe entre el 100% de los estudiantes matriculados y el porcentaje de retención en ese mismo ciclo lectivo, es decir, refiere al porcentaje de estudiantes que no se matriculan al año siguiente.

En este sentido, el foco está puesto en el desgranamiento de la matrícula del ciclo básico, y se entiende que la violencia, en sus múltiples manifestaciones, desfavorece a las trayectorias de los estudiantes, obstaculizándolas y generando un alto porcentaje de ausentismo, repitencia, desgranamiento de matrícula y deserción de los estudiantes. La violencia es causa y consecuencia de un mismo circuito.

Objetivo General y Objetivos Específicos.

Objetivo General.

- ✓ Desarrollar una capacitación teórica-práctica sobre el derecho a la educación secundaria de los y las adolescentes, destinada a los docentes del ciclo básico del I.P.E.M. N. 193, pensada en torno a la construcción de vínculos de autoridad pedagógica como posibilidad de retención en el contexto escolar.

Objetivos Específicos.

- ✓ Indagar la representación que tienen los docentes acerca de los desafíos de la escuela secundaria en relación con las emociones, sentimientos, tensiones y conflictos que suceden en la práctica educativa y en las relaciones intersubjetivas.
- ✓ Involucrar a los docentes en una reflexión educativa profesional y humanista como agentes del Estado garantes del derecho a la educación secundaria de los adolescentes.
- ✓ Capacitar a los docentes en torno a la autoridad pedagógica como construcción permanente que implica emociones, palabra, diálogo, comunicación y amor en la relación con los estudiantes.
- ✓ Diseñar una propuesta de convivencia en parejas pedagógicas, focalizado en la palabra como herramienta de vínculos y experiencias de lenguaje para los adolescentes del ciclo básico de ambos turnos.

Justificación.

La propuesta que se plantea en el presente Plan de Intervención, enmarcado en un contexto de políticas educativas de inclusión, encuentra las trayectorias educativas incompletas de los y las adolescentes del I.P.E.M. N°193 un problema institucional, que también se presenta en todo el sistema educativo.

Se parte de tres preguntas disparadoras que ubican momentos sociohistóricos distintos y que vislumbran la posibilidad de un de-venir de justicia social: cumplimiento real en el ejercicio del derecho a la educación. Esta cronología propuesta para pensar la justificación del presente proyecto de intervención pone la mirada en el potencial que se puede generar desde adentro de la escuela para transformar realidades. ¿De dónde venimos? ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

Un informe elaborado por el pedagogo Mariano Narodowsky (2014) sobre los datos de abandono escolar en las escuelas secundarias (cohortes 2004- 2014) en todo el territorio nacional y por jurisdicción, da cuenta de las dificultades que se presentan en el nivel en tanto la escuela secundaria como espacio subjetivante para los y las adolescentes.

Tabla N.º 2. Argentina, escuela secundaria común. Cohortes teóricas 2004-2014: tasa de abandono.

Cohorte	Tasa de abandono (%)
2004-2009	51,1
2005-2010	50,3
2006- 2011	49,0
2007- 2012	48,7
2008- 2013	48,7
2009- 2014	48,2

Fuente: Narodowsky, M. (2014).

En el mismo informe, expresa los datos estadísticos de abandono y retención por jurisdicción en la cohorte 2009- 2014, y se observa, por un lado, que el porcentaje de abandono en todas las jurisdicciones superan el 50%, y, por otro, en el caso de Córdoba, el abandono es de 55,6% y la retención del 44,4 % de adolescentes en la escuela. (Narodowsky, 2014).

Luego, un trabajo presentado por el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba- UEPC (2017), presenta las estadísticas de desgranamiento de la matrícula de la cohorte 2012- 2017 de la escuela secundaria en la provincia de Córdoba, siendo de un 43,1% el desgranamiento real.

En un nivel micro institucional, la evaluación de gestión institucional 2017 del I.P.E.M. N°193 arroja datos en sintonía con las estadísticas macro. El informe muestra un alto porcentaje de desgranamiento del ciclo básico y de la pérdida de matrícula en el ciclo orientado en relación con la población estudiantil de la matrícula inicial 2017. (Universidad Siglo 21, 2019).

La intención de plantear estas estadísticas es tener una comprensión global de la situación, para, luego, afrontar una realidad institucional que alcanza casi un 13% de estudiantes que abandonan la trayectoria educativa en esta escuela.

Ahora bien, la universalidad de las cuantificaciones y las realidades sociales medibles necesitan resignificarse para cuestionar algo del orden de la realidad, para intervenirla y transformarla. Las estadísticas de adolescentes en situación de abandono de la trayectoria secundaria, cuando se traducen en personas, con nombres, historias, situaciones de vida, familias, se nos aparecen en las aulas.

En un entramado complejo, los paradigmas cambian, se entrecruzan y resisten en el imaginario social; las lecturas de mundo se modifican, se amalgaman, se fusionan produciendo continuidades y se tensionan en posibles rupturas.

Las desigualdades y las injusticias sociales ya no caben en teorías que las expliquen como fenómenos independientemente de los sujetos que las padecen. Los desarrollos críticos en las ciencias sociales, que desenmascaran y deconstruyen estos sentidos, son posibilidad de entramar visiones de mundo para intervenir la realidad social, con planes de acción, con interpelaciones en las prácticas educativas en las escuelas, que remuevan posicionamientos, sensibilicen y conmuevan.

Venimos de un sistema de educación secundaria que fue pensado para una población selectiva, con prácticas educativas instituidas por la Pedagogía Moderna. La democratización del nivel en el año 2006, la institución del derecho a la escuela secundaria para aquellos sectores históricamente excluidos instala la mirada en la (co)responsabilidad que conlleva garantizarlo en el presente y las dificultades que se nos presentan.

Entonces, en lo que a esta escuela compete como organización educativa, el trabajo de instituir vínculos pedagógicos que se funden en prácticas democráticas y de inclusión educativa efectivas es un desafío para los y las docentes, las gestiones, el sistema en general. Se trata de una responsabilidad compartida y colectiva que coloca en el centro de la escena al adolescente como sujeto de derecho, para empoderarlo, fortalecerlo frente a un mundo social que, en muchas oportunidades, resulta hostil, injusto y desigual.

Es legítimo preguntarnos, entonces, como profesionales de la educación, qué es aquello que sucede desde adentro de la escuela que produce, y reproduce, el desenlace del fracaso en las trayectorias educativas, su abandono; qué es aquello que no logra instituir a la escuela secundaria como espacio subjetivador de los y las adolescentes; qué es lo que debemos fundar y refundar en el acto educativo, una y otra vez, para darle existencia a las presencias. Interrogantes con perspectivas de futuro.

La cuestión del abandono escolar en la escuela secundaria es un tema sobre el cual se ha investigado a nivel nacional e internacional. En diferentes momentos, estudios realizados sobre la problemática arriban a conclusiones diversas que permiten enriquecer la mirada sobre la cuestión.

En todos los casos, el abandono de la trayectoria del estudiante está librado a una suerte de acontecimientos subjetivos y objetivos que habilitan éxitos o sentencian fracasos, lo que debe leerse como un proceso donde son identificables tendencias, síntomas, fracasos parciales, que van anunciando desenlaces. Frente a esta coyuntura, la idea de qué encontrando modos y formas de vincularnos con los estudiantes, siempre nuevas y únicas, podemos cambiar destinos.

En este marco de ideas, se propone un planeamiento estratégico de capacitación docente teórico-práctico dirigida a pensar conjuntamente la cuestión de la Autoridad Pedagógica como fundante de todo acto educativo, atravesado por el diálogo, la igualdad, la comunicación y el amor, en búsqueda de emancipar al otro, de empoderarlo, de fortalecerlo, de brindarle herramientas y recursos, para afrontar el después, lo que vendrá, aquello siempre incierto.

En este sentido, de cara a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, comprometida con el bien común, la autoridad pedagógica cumple un rol fundamental en cuanto su valor relacional. Pues, la construcción de nuevas formas y modos de relacionarnos con los y las estudiantes necesitan fundirse en un reconocimiento mutuo, y, si el acto es genuino, devienen en prácticas educativas con- vivenciales que mejoran la calidad educativa, en los términos que el sistema lo plantea, garantizando de derecho a la educación y fortaleciendo al estudiante para afrontar los desafíos de la adultez en un contexto social difícil.

Entonces, mejorar las relaciones vinculares entre los estudiantes y los docentes, generando la escuela como espacio de confianza y seguro, donde estar y ser, y donde la deserción no sea una opción posible, es el desafío. Trabajar en lo vincular permite mejorar la comunicación y el diálogo, reconocimiento y autoridad, y de esta forma se busca que la escuela se configure en un espacio subjetivante para ellos. La forma de abordar el problema de la deserción intenta producir efectos en los modos de relacionarse, y que estos se expresen en la permanencia de los adolescentes en la trayectoria escolar en esta escuela secundaria.

Se trabaja en una serie de encuentros programados con los y las docentes del Ciclo Básico de ambos turnos (T.M y T.T), puesto que el desgranamiento de la matrícula en este ciclo es una preocupación institucional; y, fundamental y estratégicamente, porque en los primeros años de escolarización secundaria las experiencias son de suma significancia para arraigar a los y las estudiantes en un espacio de pertenencia, de vínculos, de hacer y de ser.

Estos encuentros de capacitación buscan sensibilizar y concientizar acerca de la responsabilidad de los docentes de cara a garantizar el derecho a la educación. Desde un lugar profesional y ético, los profesionales de la educación requerimos de entramar un vínculo docente- estudiante que sustente lo académico, pero entendiendo que el aprendizaje y la permanencia en la trayectoria de un estudiante en la escuela trasciende lo puramente racional, si no, por el contrario, y complementariamente, lo emocional es un aspecto sustancial en la sostenibilidad de las trayectorias educativas de los y las adolescentes del I.P.E.M. N. °193.

Marco Teórico.

Las ideas de diferentes pensadores del campo de la Sociología en torno a la escuela y a las relaciones pedagógicas que se configuran en el campo social de la institución escolar fueron resignificadas por las teorías de las Pedagogías Críticas. El trabajo de deconstrucción de la Escuela Tradicional, creada en un contexto sociohistórico de afianzamiento del sistema capitalista, con propósitos enmarcados en un proyecto político de Estado y con un marco teórico- metodológico elaborado por la Pedagógica Moderna en un paradigma de ciencia positivista, conllevó un trabajo de desentramar sus funciones, propósitos y sentidos, que nos convoca a entramar nuevos en la actualidad.

Esto conduce a plantear que aquello inconsciente e invisible que subyace en las prácticas educativas actuales encuentra acervo en la génesis misma de los supuestos epistemológicos pedagógicos sobre los cuales se pensó, planificó y creó la escuela moderna.

Una concepción del sujeto que aprende como carente, amoral, primitivo, pero educable; una concepción de conocimientos como verdad incuestionable de la ciencia; y una concepción de la sociedad como fenómeno observable, medible, explicable, organicista y natural. Un mundo social cosificado.

De ahí, la impronta de (supuesta) neutralidad en los mecanismos que se instalaron en el trabajo de ligar generaciones, con una institución escolar destinada a dicha función, una herencia cultural de recortes selectivos de saberes legitimados para ser transmitidos, una reproducción de un orden social (y económico), una forma única y universal de enseñar y aprender, una autoridad pedagógica autoritaria, una práctica educativa neutral.

La tradición humanista en las Ciencias Sociales proporcionó un marco de concepciones epistemológicas que difieren en forma radical a las anteriormente mencionadas. Permitió que en el campo de la Pedagógica y de las Ciencias de la Educación, el sujeto que aprende se instituya en un lugar protagónico en la escena educativa, un sujeto activo, creativo, capaz de crear, interpretar y comprender el mundo; una concepción de sociedad como realidad de orden intersubjetivo vinculante (interaccionismo simbólico); y una concepción de conocimiento que despoja la neutralidad y objetividad, aseverando que el conocimiento es una construcción colectiva-social.

La idea que se plantea desde la sociología crítica, específicamente en los estudios de Foucault (1986) en relación de la autoridad pedagógica como ejercicio de poder en el seno pedagógico de las prácticas educativas de la escuela moderna, y sumando el valor de los estudios teóricos del campo de la filosofía, pedagogía y psicología sobre la temática, Beatriz Greco (2012) invita a un recorrido sobre diferentes sentidos que se le

han otorgado a la Autoridad. Recupera aquellos sentidos de la autoridad olvidados por completo sobre el origen y el sentido en otros tiempos, en un intento de con-mover el posicionamiento político, ético y profesional de los educadores en el actual contexto.

Antes de profundizar en el entramado de sentidos que propone la psicóloga, es preciso, primero, hacer referencia a algunas investigaciones significativas en torno a la autoridad pedagógica en el ámbito de la escuela.

Un ejemplo es el trabajo de investigación cualitativa realizado por Moriena (2019), cuyas conclusiones acerca de la concepción de la autoridad pedagógica que tienen los docentes y a su sentir en torno a los desafíos que se les presentan en la escuela, mostraron dos niveles de análisis diferenciados.

En primer lugar, concluyó que la autoridad pedagógica es entendida como construcción y reconoce elementos pilares tales el saber pedagógico, el sostén en la normativa y la vinculación con los otros. En segundo lugar, con respecto al sentir, afirmó que los docentes son conscientes de que se encuentran “en un proceso de transición y cambios profundos en donde la desinstitucionalización de la escuela es una realidad porque ellos mismos han vivido gran parte de esas modificaciones de concepciones en el transcurso de su vida” (Moriena, 2019, p.59).

Otra investigación de interés en torno al estudio de la autoridad pedagógica in situ realizada por Falcón (2017), expresó en sus conclusiones que existe en los actores de la institución que investigó una representación de que el estilo de vínculo construido influye de manera directa en la resolución de conflictos y en la construcción de autoridad pedagógica. Esto reafirma la idea de trabajar en lo que se vuelve necesidad: las formas de

vinculación, los espacios de expresión y los mecanismos de resolución mediante el empleo de la palabra.

A partir de lo que expresan estas y otras investigaciones, queda manifiesto que la cuestión de la autoridad pedagógica en el ámbito escolar se ha configurado en un tema de estudio, investigaciones e intervenciones, tanto en las Ciencias de la Educación como en otras disciplinas. Existe una preocupación en las gestiones educativas y en los profesionales de la educación que enlaza: educación- autoridad pedagógica- vínculos-convivencia, y de dicha consecución: la permanencia en la trayectoria educativa.

Ahora bien, retomando la línea de análisis propuesta por Greco (2012), la palabra autoridad remite directamente a las figuras que encarnan y garantizan el orden social en diferentes ámbitos: el juez, Dios, el padre, el sabio, el experto. Por su impronta rígida, pues imparte la ley, tiende a naturalizarse sin grandes cuestionamientos, esto produce que el concepto de autoridad no sea fácilmente removible, pues cuando se cuestiona la autoridad se piensa más en las formas de sustituirla cuando ya no funciona, en lugar de cuestionarla en clave de “efecto de transformación de los modos humanos de vivir juntos (...)” (Greco, 2012, p.22).

Indaga en las producciones teóricas de la filósofa Hannah Arendt, quién piensa la autoridad ligada íntimamente al campo política y diferenciada del poder, desde una perspectiva que no niega el conflicto en una comunidad plural, con potencialidad de actuar en conjunto y de concertar acciones en pos del bien común. El lugar de la autoridad guarda relación, en un sentido de concepción romana, con “aquel que funda y sostiene, se hace garante y protege el espacio “entre” los hombres, ese mundo común que es

construcción siempre por hacer y rasgo de lo humano siempre a renovar” (Greco, 2012, p. 23).

Lo que subraya de la autoridad es el espacio que se habita en la (re)fundación de lo que comienza a acontecer, y no de un orden de imposición, dominación y sometimiento que legitime un lugar. La autoridad une, liga, sostiene un espacio, una comunidad en (re)unión.

A lo anterior, le suma la mirada de Kojève, filósofo francés de origen ruso, otorgándole un valor relacional al concepto de autoridad. Analiza su idea de que la autoridad no se impone, sino que requiere de reconocimiento para que alguien la ejerza, es decir, sin reconocimiento no existe autoridad. (Greco, 2012).

En este sentido, destaca los aspectos fundamentales de la autoridad, sosteniendo que la misma es siempre una relación social, se instituye con otro y se enmarca en algo más amplio; los otros aceptan por voluntad propia y con libertad renunciando a reaccionar en contra de la autoridad. La legitimidad es por reconocimiento y aceptación de quien ofrece (funda) un espacio para con-vivir, proyectarse, construir y formar parte, excluyendo la fuerza y coacción.

De esta forma, el ejercicio de la autoridad incluye renuncia, pero una renuncia siempre consentida y libre. La psicóloga concluye sosteniendo que:

“En el contexto actual se trata de una forma de autoridad con otros y de mutua autorización, que genera una nueva experiencia y toma decisiones por una responsabilidad compartida. Es una autoridad que distribuye posiciones, el riesgo es que no se comprenda que no se trata de pérdida de autoridad sino de sostén mutuo, de andamiaje, de autorización de muchos

en torno a un problema común: los modos de relación de esta escuela con ellos, con todos, son los múltiples hilos que hacen de la trama cotidiano de la escuela una experiencia de subjetivación, emancipadora, porque habilita el aprender y a enseñar”. (Greco, 2012, p.39).

La autoridad en permanente construcción, compleja, abierta a las diferencias democráticas, requiere de un diálogo permanente en torno a la igualdad, la emancipación y la democracia, cuestión de suma relevancia para trabajar en la formación docente inicial y continua en el marco de ampliación de derechos.

En este punto, es interesante, para profundizar, mencionar tres autores cuyas ideas pueden funcionar como herramientas o recursos para pensar el trabajo de construcción de un vínculo de autoridad con los estudiantes dentro de los espacios educativos de las escuelas.

Es un desafío, como se menciona en el planteo de la línea temática y en la justificación, instituir un lazo educativo, una nueva forma de autoridad pedagógica, una relación inter- vincular/ subjetiva- que habiliten espacios sociales de habla, diálogo, expresión, igualdad, comunicación y amor, desterrando por completo que el acto educativo es neutral, sino muy por el contrario, esta atravesado por multiplicidad de dimensiones.

La filosofía de Habermas (1982) y su Teoría de Acción Comunicativa, los trabajos de Paulo Freire (1970/2009) en relación con la educación como práctica de la libertad y las ideas del biólogo Humberto Maturana (2008) en torno a la educación como acto de amor, proponen supuestos fundantes para pensar el acto educativo.

El filósofo Habermas (1982) desarrolla su teoría pensando en la colonización de los mundos: mundo objetivo (los hechos), mundo social (las normas) y mundo subjetivo (lo vivencial). Sostiene que el avance de lo burocrático y lo económico, basados en una lógica instrumental de la razón, ha instalado acciones comunicativas entre los sujetos orientadas al éxito que (re)producen desigualdades, injusticias, vulneraciones, provocando violentación, inestabilidad y confusión.

Entiende que el mecanismo que permitirá generar un cambio genuino en las relaciones comunicativas entre los sujetos (de lenguaje) será el entendimiento. Y que tal entendimiento basado en el respeto mutuo, la confianza, la escucha atenta y la expresión genuina, evitará que el malestar que genera la comunicación sesgada por el éxito se vehiculice en instancias de pasaje al acto, la violencia en todas sus manifestaciones.

La propuesta del filósofo resulta de suma relevancia para pensar el contexto escolar como espacio intersubjetivante vinculante, entendiendo que es un contexto donde las tensiones, los conflictos y las manifestaciones de violencia son parte de los escenarios cotidianos. La posibilidad de generar acciones comunicativas de entendimiento sitúa al docente como creador de una instancia de posibilidad de instituir un lazo educativo de autoridad pedagógica emancipatoria, en cuanto da lugar a la palabra, la escucha y la interpretación, reconociendo y alojando la subjetividad del estudiante en un intercambio recíproco y fluido que da lugar a la existencia de otro.

El diálogo, en los términos que lo plantea Paulo Freire (1970/2009), es central en esta acción comunicativa, y, a su vez, es constitutiva del mismo. La educación como práctica de la libertad se fundamenta en una relación educativa basada en el diálogo como

encuentro con otros. Un pronunciamiento del mundo que da existencia en la palabra que se manifiesta como expresión y transformación subjetiva e intersubjetiva.

La interpretación y reflexión, pronunciándose en la palabra, genera sentidos y se antepone al mundo dado que plantea Habermas en la colonización de los mundos, para transformarlos. El diálogo da lugar a la diversidad en la expresión de diferentes lecturas de mundo que confluyen. A través de acciones comunicativas para el entendimiento aquello que se pone en palabras tiende a neutralizar los actos de violencia y los problemas de convivencia en los contextos escolares, en un movimiento que transforma el mundo subjetivo- objetivo y social.

Tramitar el malestar (subjetivo- intersubjetivo) en un contexto de amor donde hay lugar para la reflexión de las emociones, la expresión de éstas, la palabra y el diálogo, es la mirada que nos propone Humberto Maturana (2008) y que contribuye a la construcción de una autoridad emancipatoria en el ámbito de la educación.

El biólogo y epistemólogo chileno, tiene una mirada sobre la educación que conmueve y abre un lugar a habitar, desde el amor, como educadores. Plantea el amor como espacio en el que acogemos al otro, le damos lugar a su existencia en la escucha, sin negarlo desde el prejuicio, (pre) supuesto o teoría que encasille lo enigmático de su humanidad, sus preguntas, reflexiones y emociones. Reconocer su existencia a través del amor es formar su autonomía y confianza en sí mismo, en sus propias decisiones.

El amar es educar, dice. Y amar es dejar aparecer, acoger al otro, alojar su subjetividad, dar lugar a su reflexión, dialogar con la verdad (entendimiento), expresar las emociones. Retomando el planteo de Greco (2012), esta relación educativa mediada por el amor que propone el biólogo Humberto Maturana (2008), es posibilidad de

reconocimiento mutuo y es constitutiva de una autoridad pedagógica que emancipa porque construye desde la igualdad y para el bien común, en un despliegue que enlaza mundos subjetivos y los hace crecer, cambiando, a su vez, en ese mismo acto, el mundo social.

En el campo de las Ciencias de la Educación, Furlán (2012) plantea recuperar el concepto de disciplina. El autor invita a resignificar la disciplina como *“el arte de aprender y conocer (...), como convivencia entre “iguales desiguales” y como “ética del educarse”* (Furlán, 2012, p.11). La posibilidad de integrar convivencia- disciplina en la expresión de una idea superadora, con bases fuertes en la igualdad y en la autoridad pedagógica, confía en que no solo disminuirían las probabilidades de manifestaciones de violencia, sino promoverían mejoras en la disciplina de los actores institucionales, facilitando situaciones de enseñanza y situaciones de aprendizaje, promoviendo un espacio subjetivante. (Furlán, 2012).

En articulación con lo anterior, Greco (2007) invita a repensar la escuela como espacio de posibilidad para generar autorización, un “lugar de habla”, espacio viviente, que se hace habitable según los modos en que en ella se habla y se hace circular la palabra dando lugar a la constitución subjetiva, para que diferentes significaciones se enlacen en una trama común. La palabra en circulación horizontal y donde la escucha no se halla condicionada a la espera de la palabra justa, correcta, cierta, de saber verdadero. Lo que acontece en el lugar de habla es conversación que discurre en lo incierto, ficcional, provisorio y momentáneo.

Greco (2007) propone cuatro figuras de circulación de la palabra que permiten formas posibles para hacer de la escuela un lugar de habla: las palabras que transportan,

las palabras que traducen, las palabras que autorizan y protegen y las palabras que se superponen. A continuación, un breve recorrido por cada una de las figuras propuestas.

Las palabras que transportan. Las palabras como transportes llevan a los sujetos a nuevos lugares al ser dichas y escritas. Si el adulto, dador de palabra, sentido y apertura, da espacio a la palabra del otro, permite a quien pone en palabras se transporte a un lugar de saber acerca del mundo desde su propia perspectiva, autorizándolos. Conocedores de un mundo percibido de otra manera, se ofrecen a los demás los sentidos de otros mundos posibles. El movimiento que genera autorizar la palabra que transporta otorga responsabilidad, acompañamiento y soltar, dejar descubrir en sí mismos las posibilidades singulares que lo constituyen. (Greco, 2007)

Las palabras que traducen. Operaciones de la inteligencia tales como pensar, decir, esforzarse por comprender, traducir, adivinar, volver a traducir de otra manera, no pueden darse en lugares que inhabilitan traducciones singulares. No hay traducción única y verdadera, sino sujetos que traducen al hablar experiencias de lenguaje, diversas y problemáticas. La traducción es entre sujetos que se hablan desde diferentes lugares, posiciones, mundos simbólicos, géneros, edades, grupos sociales, etc. (Greco, 2007).

Las palabras que autorizan y protegen. Una palabra- ley de reconocimiento y confianza, en un trabajo de humanización y acompañamiento, que ofrece lugares para transitar, que da sentido al mundo común de lo humano, generando límites y ordenando espacios- no controlándolos. Una palabra ley fundante de lo humano, ley simbólica estructurante que opera como límite para la construcción de lazos y encuentros en los espacios entre los hablantes. (Greco, 2007).

Las palabras que se superponen. Temporalidad de un tiempo histórico que recupere el pasado de las instituciones educativas, pero que no nos detenga en la imposibilidad de una huida que eterniza lo que fue en la imposibilidad de ser en el hoy. Es decir, inscribirlas en una temporalidad emancipatoria que apueste a transformarla desde un presente proyectado hacia el futuro en escenas que superponen palabras inéditas, distintas, a las que se pronuncian habitualmente y nos congelan, para que al pronunciarlas se abran nuevas posibilidades. (Greco, 2007).

Para finalizar, concebir la palabra y sus formas de circulación en la escuela- lugar de habla- como fundantes de subjetividades y de las relaciones intersubjetivas implica necesariamente reconstruir el lugar del semejante. Por ello, el desafío es que la palabra se enlace a la de otros de modo tal que genere movimientos, renovación de identidades, proyectos identificadorios; que produzca significaciones y traducciones diversas al interior de una red de significaciones comunes; que promueva encuentro de sentidos desde el interior de la experiencia con otros; y que recree escenas de un mundo posible que trascienda la impotencia de la temporalidad del presente en vistas de la potencialidad y oportunidad hacia adelante.

Plan de Trabajo

Para la capacitación teórica-práctica se propone realizar nueve actividades, a lo largo de un cuatrimestre, en encuentros de una hora y media aproximadamente. Desde una lectura humanística de las realidades y subjetividades en el contexto social y escolar, la propuesta teórica- práctica pretende promover una capacitación centrada en aspectos teóricos y en la acción, el juego, la elaboración y el diseño como construcción de conocimientos para abordar la problemática planteada. En este sentido, se utilizan diferentes recursos didácticos y técnicas de abordaje durante todo el proceso de capacitación.

Los destinatarios de la capacitación son los y las docentes del ciclo básico de ambos turnos, con quienes se propone trabajar en torno a la construcción de un vínculo de autoridad pedagógica emancipatoria a través de lugares de habla, donde sucede la palabra y la comunicación entre subjetividades. Por ello, la propuesta final es la elaboración de un proyecto de convivencia para poner en marcha en la escuela con los estudiantes del ciclo de ambos turnos, en vistas de ir construyendo estos espacios de despliegue que supone al docente como dador de palabra.

Los ejes centrales de la capacitación, los cuales se plantean de forma transversal en las actividades, configurando una secuencia pedagógica integradora, son: Deserciones- Realidad/ Derecho- Legalidad; Emociones, Tensiones y Conflictos; Violencias; Autoridad Pedagógica; Diálogo, Comunicación, Palabra; Convivencia.

Actividades.

A continuación, las actividades y sus objetivos organizados de acuerdo con los objetivos específicos planteados en el presente Plan de Intervención.

Cuadro N.º 2. Objetivos- Encuentros- Actividades.

Objetivos Específicos	Encuentro	Actividad	Objetivo de Actividad
Indagar la representación que tienen los docentes acerca de los desafíos de la escuela secundaria en relación con las emociones, sentimientos, tensiones y conflictos que suceden en la práctica educativa y en las relaciones intersubjetivas.	“Encuentro entre Profesionales de la Educación”	Actividad 1.1	Indagar sobre aquellas cuestiones que trascienden el campo de la formación disciplinar (específica) del docente. Preocupaciones tales como las relaciones entre los docentes y los estudiantes, las dificultades en torno a la autoridad pedagógica y en las prácticas de enseñanza, como desafíos que se presentan en las aulas.
	“Dramatización de los encuentros en las aulas”	Actividad 1.2	Indagar desde la práctica- actuación simulada en juego de roles- aquellos aspectos que se tornan desafíos dentro de las aulas. Vivenciar y observar, ponerse en “el lugar de”, verse a sí mismos en situación de enseñanza, ver a los estudiantes en situación de aprendizaje, y poder identificar aquellas emociones, sentimientos, tensiones, que surgen en la actuación, que observan y perciben en la escena.
	“Registro de reconocimiento institucional de obstáculos y dificultades”	Actividad 1.3	Sistematizar lo trabajado en los encuentros de indagación, en relación con las dificultades en la práctica docente, las emociones y conflictos dentro de las aulas y las problemáticas de la escuela.
Involucrar a los docentes en una reflexión educativa profesional y humanista como agentes del Estado garantes del derecho a la	“El Derecho a la Educación Secundaria: entre el estar y el ser”	Actividad 2.1	Se busca relacionar la deserción de los estudiantes (nivel macro- micro institucional) en un contexto de políticas de inclusión. Planteos que propone el Prof. Carlos Skilar en relación con las existencias de las adolescencias en la escuela en un contexto de igualdad jurídica.
		Actividad 2.2	Poner en valor ponernos “en el lugar de”, en una doble lectura: reconociendo al otro, me

educación secundaria de los adolescentes.	“Emociones, Tensiones y Violencias”		reconozco a mí mismo. Manifiestar las lecturas que tenemos sobre las emociones, tensiones y conflictos, ampliando la mirada sobre lo que acontece en las aulas en vinculación directa con el “estar” y “ser” en el espacio escolar y el derecho a la educación secundaria.
Capacitar a los docentes en torno a la autoridad pedagógica como construcción permanente que implica emociones, palabra, diálogo, comunicación y amor en la relación con los estudiantes.	“La Autoridad Pedagógica Emancipatoria”	Actividad 2.3	Conmover cierta concepción de la autoridad pedagógica como categoría arraigada en la práctica docente y concientizar que la autoridad es un ejercicio de reconocimiento mutuo, enmarcado en la confianza, que subjetiva al estudiante y que le da existencia en la interacción misma, a través de la palabra, la comunicación y el diálogo.
	“Una experiencia educativa ¿Podemos cambiar la educación?”	Actividad 2.4	Conocer una experiencia educativa basada en un proyecto escolar destinado a adolescentes de escuela secundaria en un contexto vulnerado y vulnerable. La experiencia del juego como posibilidad de construcción de un proyecto común, en el cual los vínculos intersubjetivos entre los adolescentes y con el docente como autoridad pedagógica, se fueron entramando en el saber, saber hacer y saber ser.
Diseñar una propuesta de convivencia en parejas pedagógicas, focalizado en la palabra como herramienta de vínculos y experiencias de lenguaje para los adolescentes del ciclo básico de ambos turnos.	“La convivencia en la Palabra Circulante”	Actividad 3.1	Lograr el diseño del Proyecto “La Palabra Circulante” como propuesta para implementar con adolescentes del ciclo básico de ambos turnos. Generar un proyecto que proponga espacios de habla que favorezcan vínculos de autoridad pedagógica emancipatoria a través del uso de la palabra y la expresión de las subjetividades.
	“Retomando el inicio”	Actividad 3.2	Cierre de la capacitación. Se realizará un recorrido por la capacitación a través de imágenes proyectadas de los diferentes encuentros, también a través de la revisión grupal de los portafolios. Se realizará la encuesta a los y las docentes.

Fuente: Elab. propia, 2021.

Detalle de actividades

Actividad 1. 1 “Encuentro entre Profesionales de la Educación”	
<u>Duración Total:</u> 1 hs. 30 min.	<u>Consignas:</u> Anexo A. Actividad 1.1.
<p><u>Primer Momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación General: Capacitadora- Equipo Docente- Preceptores. - Presentación de los sentidos de esta serie de encuentros de capacitación. - Se les pide a los docentes que se sienten agrupados por turno y por año. - Se le entrega a cada grupo una carpeta vacía para ir realizando un portafolio grupal de la capacitación. <p><u>Segundo Momento.</u></p> <p>La propuesta de esta actividad se enmarca en una situación hipotética: Estudiantes que están transitando la formación docente inicial en el “Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar” quieren conocer como es el trabajo, la experiencia y los desafíos que se les presentan a los docentes en ejercicio.</p> <p>Los docentes trabajan en los grupos organizados en 6 equipos (los de 1eros. 2dos. y 3eros. años por turno). Cada equipo recibe la misma consigna para iniciar un trabajo de intercambio, debate y reflexión grupal sobre aquellas cuestiones que consideran desafíos en la práctica cotidiana en su trabajo docente. Deben tomar notas del debate grupal y las reflexiones que construyen en torno a la realidad institucional; luego, redactar una carta dirigida a los futuros docentes.</p> <p>Puesta en común de las reflexiones elaboradas por cada grupo- lectura de cartas-, en un trabajo de pensar en qué cuestiones coincidimos y en cuáles nos diferenciamos. El Prof. Rojas (Tutor) ira tomando notas en 2 cartulinas diferenciadas: Coincidencias- Diferencias.</p> <p><u>Tercer Momento.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones grupales. - Se les solicita que guarden el registro que ha tomado el grupo en el portafolio grupal. 	

Actividad 1. 2 “Dramatización de los encuentros en las aulas”

Duración Total: 1 hs. 30 min.

Consignas: Anexo A. Actividad 1.2

Primer Momento.

Breve presentación del encuentro e introducción a la técnica juego de roles (*Role playing*). Explicación introductoria acerca de la actividad, su organización, tiempos y espacios.

Segundo Momento.

Para esta actividad se monta una escenografía de aula en el centro del patio, espacio que será destinado a que los actores (docentes) jueguen sus roles. De cada lado de este “escenario de aula” se colocan las sillas que ocuparán los espectadores de cada grupo de observadores.

En esta actividad se les propone a los docentes que armen 3 grupos: 1 grupo de actores (12 docentes) y 2 grupos de espectadores.

- Grupo de actores: se les asigna la escena, la cual deberán trabajarla, debatirla, organizarla para la puesta en acto (para este trabajo se retiran a un aula para poder conversar en privacidad).
- Grupos de espectadores: se le asigna a cada docente una “Guías de Observación” de la escena.
- Escena: Entran los actores en acción. Los espectadores cumplen su rol de observadores y toman nota. Cuando los actores se retiran del escenario de aula, cada equipo de observadores se reúne y dialoga sobre las observaciones realizadas.
- Intervenciones: cada equipo de observadores coloca en el espacio del “escenario de aula” los círculos de colores para identificar en el espacio las emociones- tensiones y conflictos.
- Observación de la escena intervenida/ Debate Grupal: Debate entre todos los equipos. Identificaciones e interpretaciones de la escena de los equipos observadores e intenciones de los actores que actuaron la escena.

Tercer Momento.

Registros escritos y guías de observación en portafolio grupal. Se convoca a todos los docentes que, primero, fotografíen la escena intervenida y, segundo, se saquen fotos grupales dentro de la escena.

Actividad 1.3 “Registro de reconocimiento institucional de obstáculos y dificultades”

Duración: 1hs.

Primer Momento:

-Se presenta a los docentes una sistematización de lo trabajado en los encuentros anteriores en torno a:

Dificultades en la práctica docente
Emociones y Conflictos dentro de las aulas
Problemáticas de la Escuela

Segundo Momento:

-En trabajo de Equipos Docentes, se les solicita que armen un orden de prioridad de lo propuesto en la sistematización y que agreguen aquello que consideran relevante.

Tercer Momento:

-Cierre: Socialización de prioridades. Debate y argumentaciones.

Actividad 2.1 “El Derecho a la Educación Secundaria: entre el estar y el ser”

Duración Total: 1hs. 30 min.

Primer Momento:

En una breve introducción se invita a la actividad haciendo referencia a los sentidos de los encuentros anteriores, lo trabajado en torno a las preocupaciones y desafíos vinculado con la relación de autoridad pedagógica, a las emociones y tensiones que acontecen en las aulas, todo lo anterior enmarcado en el desafío del derecho a la educación secundaria.

Segundo Momento:

- Se proyecta el Power Point: “El Derecho a la Educación Secundaria”.
https://drive.google.com/drive/folders/18kKZRmAm0_2d7YhVFkl2wAmzjO42Hrsj?usp=sharing
Se da lugar a la interacción con los docentes y entre los docentes, se introduce en el debate las traducciones que existen entre el nivel macro del sistema al nivel micro de las aulas.
- Se proyectan dos videos del Prof. Carlos Skliar:
 - Proyección Video (8’ 19”): Estar Juntos
 - Proyección Video (1’ 27”): Educar en el amor
 - Enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/18kKZRmAm0_2d7YhVFkl2wAmzjO42Hrsj?usp=sharing
- Se vincula el Power Point con los videos del Prof. Skliar:

¿Nos sentimos identificados con lo que plantea? ¿Qué piensan al respecto?
 ¿Cómo vivimos y sentimos esa diferencia que plantea entre lo ideal de la norma y lo real de la práctica educativa? ¿Entre el estar en presencia y ser en existencia?

Tercer Momento:

El cierre de la actividad se vincula en forma directa con la última pregunta ¿Qué sentimos nosotros? ¿Cuáles son nuestras emociones?

Se invita a los y las docentes escribir como se sienten en la “Nube de Palabras”.

Registro en sus portafolios grupales.

Actividad 2.2 “Emociones, Tensiones y Violencias”

Duración Total: 1hs. 30 min.

Consigna: Anexo B.

Primer Momento:

Se les pide que se organicen en los 5 (cinco) equipos de trabajo. Se proyecta la imagen fotografiada de la “escenografía de aula intervenida” que realizaron en la actividad 1.2, donde identificaron espacialmente emociones, tensiones y conflictos. Recordamos la escena, el debate y las guías de observación del encuentro.

Se les pregunta a los docentes: Cuando observaban o actuaban la escena...

¿Vincularon las emociones con estudiantes que han transitado sus aulas?

¿Identificaron tensiones, conflictos, con algunas experiencias vividas en las aulas?

¿Algunos de los estudiantes en quienes pensaron, pasaron por la escuela y hoy ya no están?

¿Qué nos sucede a nosotros cuando pensamos en ellos? ¿Cómo nos sentimos?

Segundo Momento:

Se le reparte a cada grupo un sobre, numerados del 1 al 5.

- Sobre 1: “Las Emociones”.
- Sobre 2: Y él respondía “Nada”.
- Sobre 3: “Cuando Mebula Ramsandra”
- Sobre 4: “El orden de las cosas”
- Sobre 5. “Pedagogía de la Confianza”

Cada grupo trabaja con el contenido del sobre, elabora una reflexión en un párrafo en la hoja en blanco que se les entregó por equipo. Luego, los sobres van rotando entre los equipos, y estos deben ir reflexionando sobre el contenido en su hoja de reflexión, un párrafo por sobre. Cuando cada equipo haya elaborado un párrafo por contenido de cada sobre, es decir, cinco párrafos, se los invita a que realicen un ordenamiento lógico de los mismos, creando un texto con sentido que unifique los contenidos.

Tercer Momento:

Cierre. Lectura de las producciones. Registro en los portafolios grupales.

Actividad 2.3: “La Autoridad Pedagógica Emancipatoria”

Duración: 1hs.

Primer Momento:

Se introducen como categorías vinculadas “la autoridad pedagógica y la convivencia”. Se realiza una breve explicación acerca de la vinculación entre estas categorías y la necesidad de promover nuevas formas de vinculación con los estudiantes que favorezcan el acto educativo, la convivencia y la retención de los estudiantes.

Segundo Momento:

- Proyección Power Point “La Autoridad Pedagógica en Cuestión”.

Enlace:

https://drive.google.com/file/d/1ztQHYJGf4zjyv13xki-oUYtJWDoG0U_I/view?usp=sharing

- Preguntas Disparadoras:

¿Dónde encontramos las debilidades y las fortalezas en las relaciones que tenemos con los estudiantes?

¿En qué aspectos deberíamos trabajar más en relación con la construcción de autoridad pedagógica? ¿Cómo podemos fortalecer los vínculos dentro de la escuela y de las aulas?

- Registro- Debate.

Tercer Momento:

Conclusiones. Registro en portafolio.

Actividad 2.4: “Una experiencia educativa ¿Podemos cambiar la educación?”

Duración: 1hs. 30 min.

Primer Momento:

Proyección video: Los nuevos desafíos de la educación. Sandra Alegre.

Enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/18kKZRmAm0_2d7YhVFk12wAmzjO42Hrsj?usp=sharing (se proyecta desde 7' 49" hasta el final)

Segundo Momento:

- Conversación en torno a lo que plantea Sandra Alegre en la experiencia en una escuela secundaria.
- Se los invita a los docentes a conformar equipos, y se les plantea:

Si pensarán en la posibilidad de generar un proyecto de convivencia pensado en espacios configurados y sostenidos en el tiempo...

¿Qué temas considerarían relevantes que hayan registrado en sus prácticas educativas como emergentes que expresan intereses de los adolescentes?

¿Qué otras técnicas, además del juego, pueden promover un proyecto de interacción con los estudiantes?

Se les provee material de consulta como ejemplo:

“Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y literatura”. (Pág. 78 a 81).

Enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/18kKZRmAm0_2d7YhVFkl2wAmzjO42Hrsj?usp=sharing

- Se les propone elaborar una breve encuesta por curso para realizar a los estudiantes.

Tercer momento:

Exposiciones grupales sobre las preguntas y la formulación de encuesta. Registro en Portafolio.

Actividad 3.1 “La convivencia en la Palabra Circulante”
--

<u>Duración:</u> 1 hs. 30 min.	<u>Consigna:</u> Anexo C.
--------------------------------	---------------------------

Actividad Grupal: Se los invita a los docentes a conformar 6 equipos de trabajo (por curso y por turno). Luego, la coordinadora, juntamente con el Equipo Directivo y el Prof. Tutor, proceden a presentar el Proyecto “La palabra circulante” como modelo de propuesta de convivencia que invita a hacer “circular la palabra” entre los estudiantes en espacios de reflexión en torno a diferentes temáticas de interés.

Se les entrega el material de trabajo, un modelo como guía para diseñar, organizar y coordinar una propuesta que ponga en valor los sentidos trabajados en la capacitación.

Actividad 3.2 “Retomando el inicio”	
Duración:	1 hora. 10 min.
Primer Momento:	Los docentes se agruparán en 6 grupos, revisarán el Proyecto de Convivencia planificado. Definirán cuestiones puntuales en relación con la implementación.
Segundo Momento:	Evaluaciones
	1. Portafolio Grupal (autoevaluación Grupal- Coevaluación entre grupos)
Te invito a:	
	- Revisar el Portafolio Grupal
	- Retomar las cartas escritas en el primer encuentro ¿Que modificarían? ¿Agregarían algo? Reescribirlas. Incorporarla al Portafolio.
	- Hacer circular portafolios entre los grupos.
	2. Entrega de Encuestas a los docentes. Anexo D. (Evaluación de Impacto)
Tercer Momento:	
	Proyección video de Cierre: “El niño que se enamoró de la filosofía”. Darío Sztajnszrajber
	Enlace: https://www.instagram.com/tv/CN5a9Pfb1CX/?igshid=10qjnsqnaoec5
	Merienda Grupal.

Cronograma

Cuadro N.º 3: Cronograma Cuatrimestral.

Actividades	TIEMPO (Mes- Semana)																
	Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Actividad 1		1.1		1.2	1.3												
Actividad 2.1							2.1										
Actividad 2.2								2.2									
Actividad 2.3											2.3						
Actividad 2.4													2.4				
Actividad 3														3.1	3.2		

Fuente: Elab. propia, 2021

Recursos.

Cuadro N. °4: Recursos Capacitación.

Objetivos Específicos	Actividades	Recursos			
		Humanos	Materiales	Logística	Tecnológicos
Objetivo Específico 1: Indagar sobre los desafíos de la escuela secundaria en relación...	Actividad 1.1 Conocer y registrar.	Capacitadora Prof. Tutor Javier Rojas	Fotocopias. Hojas. Biromes. Cartulinas. Fibrones. Celulares. 6 carpetas portafolios.		
	Actividad 1.2 Representar y registrar.	Capacitadora. Prof. Tutor Javier Rojas Equipo Directivo	Sillas. Mesas. Escritorio. Pizarra. Consignas y guías de observación. Círculos de colores. Cinta bifaz.	Asistente de logística.	Cámara fotos
	Actividad 1.3 Sistematizar.	Capacitadora	Hojas Biromes	Asistente de logística	Proyector Pantalla Netbook
Objetivos Específicos 2 y 3. Involucrar a los docentes en la reflexión educativa profesional y humanista... Capacitar en torno a la autoridad pedagógica...	Actividad 2.1	Capacitadora		Asistente de logística	Proyector Pantalla Netbook Tablet
	Actividad 2.2	Capacitadora	Copias de consignas Sobres		
	Actividad 2.3	Capacitadora	Hojas en Blanco	Asistente de logística	Proyector Pantalla Netbook
	Actividad 2.4	Capacitadora	Copias con Preguntas disparadoras. Material Teórico (6). Biromes.	Asistente de logística	Proyector Pantalla Netbook
Objetivo Específico 4 Diseñar Proyecto de convivencia "La Palabra Circulante"	Actividad 3.1 Diseñar: elaborar, organizar y coordinar	Capacitadora Equipo Directivo Prof. Tutor	Copias Modelo de Proyecto. Biromes.		
	Definiciones Evaluación.	Capacitadora	Hojas y Biromes Portafolios (auto/coevaluación) Copias Encuestas (Evaluación de impacto) Merienda	Asistente de Logística	Proyector Pantalla Netbook

Fuente: Elab. propia, 2021.

Presupuesto.**Cuadro N°5: Presupuesto Capacitación.**

Recursos	Cantidad	Monto- Inversión US
Talento Humano: Profesional en Ciencias de la Educación. Capacitadora. (1 persona)	12 horas reloj US 100 x hora	US 1200
Recursos Materiales para el desarrollo del análisis- diseño y capacitación docente.		US100
Talento Humano: Asistente de logística	8 horas reloj US 40 x hora	US320
Servicios (internet- luz- otros)	12 horas reloj	US 100
Presupuesto total		US 1720

Fuente: Elab. propia, 2021

Evaluación.

La evaluación de la capacitación teórica- práctica será de carácter autoevaluativa/co-evaluativa y hetero-evaluativa. Para ello se proponen diferentes instrumentos de evaluación (rúbrica- encuesta y portafolio de producciones) que permitirán poner en valor el trabajo realizado en las actividades.

Para la heteroevaluación del proceso de trabajo durante la capacitación se selecciona la técnica la observación, se utiliza una rúbrica de observación que permita registrar información sobre las formas en que se desempeñaron los docentes durante etapas de la capacitación, para verificar en qué medida se han logrado los objetivos a los cuales responden, tomando en consideración las dimensiones a evaluar que propone la rúbrica.

Como propuesta para la autoevaluación/ coevaluación, se utiliza el Portafolio Grupal de Producciones que han construido a lo largo de las actividades de la capacitación. El mismo se utilizará en el último encuentro como instrumento que permita la autoevaluación del grupo y coevaluación entre grupos, pudiendo construir una perspectiva integradora de la propuesta y conocer los recorridos realizados por otros grupos, identificando puntos en común y diferencias.

Luego, con la intención de realizar una evaluación de impacto, se les brinda un breve cuestionario valorativo (cuantitativo) a los y las docentes que permita hacer conocer a la capacitadora que impacto ha tenido la capacitación como formación continua.

Tabla N.º 3. Rúbrica de Observación.

Escuela Secundaria: I.P.E.M. N. º193

Propuesta de Intervención: “La Construcción de la Autoridad Pedagógica. Un desafío pedagógico- vincular”.

Docentes: Ciclo Básico.

Turnos: Mañana-Tarde.

Ponderación Aspectos Generales	Objetivos Específicos	Detalle de la dimensión	Regular	Bueno	Destacado	Total
			0% - 39%	40% - 69%	70% - 100%	
20%	Objetivo 1: Indagación	Existió participación, interacción fluida y dinámica grupal.				
		Emergieron representaciones significativas en torno a lo (inter) vincular.				
50%	Objetivo 2: Involucramiento reflexivo	Lograron una articulación significativa entre deserción- derecho- vulneración- violencia- escuela- sociedad.				
		Se reconocieron como agentes garantes del derecho a la educación				
		Se generaron debates activos y reflexivos en torno a los desafíos de la autoridad pedagógica.				
	Objetivo 3: Capacitación	Se construyeron producciones escritas, en forma colectiva y basadas en la comunicación de ideas.				
		Manifestaron interés sobre la confianza, palabra, diálogo, comunicación, etc. en la construcción de autoridad pedagógica.				
30%	Objetivo 4: Diseño del Proyecto	Generó entusiasmo y compromiso la propuesta del diseño del proyecto.				
		Se verificaron aportes pedagógicos y didácticos en el diseño del Proyecto.				
		Se reflejó en el diseño del proyecto el sentido de la capacitación en torno a generar nuevas formas de relaciones con los estudiantes.				
Ponderación Final:						

Fuente: Elab. propia, 2021

Cuestionario para Docentes.

Te invito a que marques la valoración de la capacitación del 1 al 5, según las siguientes preguntas:

1.- ¿La capacitación teórico- práctica te ha resultado dinámica y productiva?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2- ¿Consideras relevantes los temas que se han abordado para pensar la deserción de los estudiantes?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3- ¿Te resultó interesante el enfoque teórico y las técnicas empleadas en la propuesta de capacitación?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4- ¿Crees que es posible, como estrategia de retención de los estudiantes, implementar espacios de reflexión para construir nuevos lazos que los sujetiven en el espacio escolar?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5- ¿Consideras que es necesario tener más espacios de capacitación permanente para coordinar conjuntamente líneas de acción frente a las problemáticas de la escuela?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6- A continuación, te invito a que comentes en términos generales que te pareció la capacitación...

Resultados esperados

El objetivo principal del plan de intervención aquí planteado expresa con claridad que, en un universo de posibilidades, la construcción de vínculos de autoridad pedagógica, basados en la confianza, la palabra, el diálogo y la comunicación, puede ser una clave estratégica para hacer de la escuela un espacio que genere procesos de subjetivación- identificación para los adolescentes, promoviendo en ellos el deseo de sostener los propios espacios escolares y sus trayectorias. En correlación a ello, los resultados que se esperan son de carácter cualitativo, con perspectiva cuantitativa en el futuro, por ello, las evaluaciones propuestas apuntan a evaluar aquello que no puede medirse en números y estadísticas.

En sentido cualitativo, se espera que, a través de las actividades propuestas, se produzcan modificaciones en las concepciones y las prácticas de autoridad pedagógica del equipo docente y se construya una identificación institucional referencial como sujetos portadores de identificaciones.

También se espera que los resultados se vean reflejados en el diseño y planeamiento colectivo de un espacio interdisciplinario de interacción, evaluado y sostenido en el tiempo, que genere un compromiso socioeducativo que lo instituya como lugar de identificaciones y sentido de pertenencia. Es una posibilidad más, si ello sucede, que pone en juego otra alternativa al momento de evaluar por lo quedarse en la escuela o volver a ella.

El trabajo en equipos pedagógicos escolares es otro de los puntos importantes para destacar. La práctica docente, más en nivel secundario por su estructura curricular, es muchas veces un trabajo en soledad, enfocado en propuestas disciplinarias que no logran

articular con otros campos del saber- saber hacer y saber ser. Si se proponen objetivos que estimulen el trabajo docente en una propuesta interdisciplinaria, en objetivos que movilicen sentidos comunes, quizás se logre romper con esa lógica y se obtengan resultados conjuntos en el trabajo docente.

En términos cuantitativos, en cuanto al desgranamiento real de la matrícula y la deserción de los adolescentes en el ciclo básico, se espera un impacto de descenso en las estadísticas institucionales, trabajo que queda dentro del ámbito de la Evaluación de Mejora Institucional. La modificación estadística que se produzca debe ser evaluada teniendo presente que los tiempos que implican los cambios en la cultura institucional nunca son objetivos ni espontáneos, sino procesos y transformaciones colectivas. Por ello, no puede estimarse valor porcentual estadístico en tiempos determinados.

Conclusiones

El presente Plan de Intervención se ideó y planificó en torno a una de las problemáticas que se presentan en el I.P.E.M N.º 193, pero que la trasciende. La deserción en el nivel secundario, la interrupción y/o el abandono de la trayectoria educativa, es una de las cuestiones que más preocupan en la actualidad, las estadísticas, las investigaciones y las realidades en las escuelas así lo indican.

La preocupación institucional por parte del Equipo Directivo, los docentes y las familias del I.P.E.M N.º 193 sobre la cuestión del desgranamiento real de la matrícula en el ciclo básico se configuró en necesidad de intervención. Se propuso que dicha problemática, en un contexto en el que los discursos sobre la crisis de la autoridad pedagógica de los docentes invitan a repensar las prácticas, los vínculos y las formas de

transmisión, una capacitación teórica- práctica que promueva modificaciones constitutivas en las relaciones y lazos intergeneracionales.

Construir de la escuela un lugar en el mundo, donde “hablar”- “aprender”- “interactuar”- “confiar” sea una experiencia significativa en las biografías escolares, implica transformar las formas que los docentes proponen, organizan, deciden y construyen los espacios escolares.

En tal sentido, si bien la capacitación busca ofrecer a los docentes la posibilidad de otros posicionamientos-alternativas, nuevas lecturas de mundo que promuevan en la escuela espacios de habla- de circulación de palabra-, también es cierto que encuentra límites en la propia constitución histórica, puesto que las relaciones de autoridad pedagógica se construyeron desde quien posee el saber y quienes lo ignoran. En tal sentido, en el imaginario social continúa habiendo cierta idea de autoridad pedagógica basada en el poder que confiere la posición y posesión del saber disciplinar.

Sin embargo, en este caso, donde está la debilidad, está la fortaleza. La propuesta del plan de intervención tiene una mirada humanística y reconoce el derecho a la educación de los adolescentes como una conquista social. Las ciencias sociales ya han atravesado la instancia crítica de deconstruir y desnaturalizar las formas y relaciones estructurales de la sociedad moderna y sus instituciones, es momento de la acción in situ. Se destaca que los equipos docentes, cuando se brindan espacios colectivos para la reflexión e intercambio de sus experiencias en las aulas y se los nombra como “portadores de identificaciones”, generan una dinámica de trabajo y cambios positivos en las actitudes, prometedoras de transformaciones.

Lo cierto es que, si bien la problemática de la deserción escolar en el nivel medio es un problema a nivel nacional, las estrategias y líneas de acción para la formulación de proyectos institucionales deben pensarse en el marco de las posibilidades y la cultura institucional de la escuela en cuestión. Por ello, se recomienda al Equipo Directivo profundizar en las fortalezas y condiciones favorables del equipo docente para continuar en el planeamiento de propuestas de convivencia que intervengan los escenarios cotidianos en la escuela.

Queda abierta la posibilidad de continuar en la línea de trabajo propuesta, que posicione a la Pedagogía y a los vínculos de autoridad pedagógica en un grado de igual importancia que la disciplina, ese saber específico a transmitir (y construir) que difícilmente pueda ligar generaciones sobre la base de la asimetría y desigualdad. Son necesarias las capacitaciones y acciones que fortalezcan esta idea, con nuevas propuestas y proyectos conjuntos.

Referencias:

Alterman, N. B. (1998). *Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría. CEA. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Alterman, N. B. (2017). “Repensar la convivencia en la escuela primaria. Un estudio de caso de Acuerdos Escolares de Convivencia en Córdoba”. Cuadernos de Educación.

Recuperado:

file:///C:/Users/FlorZ/Downloads/19068Texto%20del%20art%C3%ADculo-53368-1-10-20171227%20(3).

Álvarez Prieto, N. A. (2015). *La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano bonaerense), 1969-2010*. (Tesis Doctoral). UBA. Buenos Aires.

Binstock, G. y Cerruti, C. (2005). *Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales. Política y poder*. Madrid; Buenos Aires: Eudeba.

Congreso de la Nación (14 de diciembre de 2006). *Ley de Educación Nacional*. [Ley N°26.206 de 2006]. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>.

Derecho a la Educación Secundaria. (junio 2021). Versión Completa. Daniela Bergel, educadora y capacitadora. (Archivo de Power Point). Visualizado en: https://drive.google.com/file/d/1ztQHYJGf4zjyv13xkioUYtJWDoG0U_I/view?usp=sharing

Estar Juntos (septiembre 2015). Versión completa. Escuela, Infancia y diversidad. Carlos Skliar, pedagogo e investigador. (Archivo de video). Recuperado de: [SKLIAR | ESTAR JUNTOS - YouTube](#)

Educar en el amor. (20 de marzo 2015). Versión Completa. Carlos Skliar, pedagogo e investigador. (Archivo de video). Recuperado de: [El pedagogo Carlos Skliar y la importancia de educar con amor - YouTube](#)

El niño que enamoro de la filosofía. (20 de abril de 2021). Versión Completa. Sztajnszrajber Darío, filósofo. (Archivo de Video) Recuperado de: <https://www.instagram.com/tv/CN5a9PfB1CX/?igshid=10qjnsqnaoec5>

Falcón, L. (2017). *La construcción de la autoridad pedagógica en el final de ciclo de una escuela pública de nivel primario en La Carlota, Córdoba*. (Tesis de Grado). Universidad Siglo 21. Recuperado de: [FALCÓN LETICIA.pdf \(uesiglo21.edu.ar\)](#)

Folcault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2009). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina (3ª ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Furlán, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Ed. Siglo XXI.

Garay, L.& Gezmet, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Garay, L. (2014). *La Escuela ante nuevos desafíos*. Pedagogía y política, recursos. Universidad de Córdoba. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/conectate/la-escuela-ante-nuevos-desafios-lucia-garay>.

Greco, M. B. (2019). *Autoridad Pedagógica*. Encuentro Nacional de Formadores de Educación Primaria y Educación Inicial de Universidades Nacionales. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1psuWZHz5Qs>.

Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Práctica de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires- México: Noveduc.

Gómez, S. (2019). *Pedagogía. Planteos epistemológicos y perspectivas educativas*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Habermas, J. (1982). *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Ed. Cátedra.

ICIEC (2017). *La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017)*. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Recuperado de: [Maquetación 1 \(uepc.org.ar\)](http://uepc.org.ar)

IIDH (2014). *La convivencia en los Centros Educativos de educación básica iberoamericana*. Recuperado de: <http://www.redage.org/publicaciones/la-convivencia-en-los-centros-educativos-de-educacion-basica-en-iberoamerica>.

Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: Nosótrica Ed. Recuperado de: [Conflictos-violencias-emociones.pdf \(clacso.edu.ar\)](http://clacso.edu.ar).

La Autoridad Pedagógica en Cuestión. (junio 2021). Versión Completa. Daniela Bergel, profesora y capacitadora. (Archivo en Power Point). Visualizado en: https://drive.google.com/file/d/1ztQHYJGf4zjyvl3xkioUYtJWDoG0U_I/view?usp=sharing

Legislatura de la Provincia de Córdoba (15 de diciembre de 2010). *Ley de Educación Provincial*. [Ley N° 9870 de 2010]. DO: Boletín Provincial 2011. Recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9870-123456789-0abc-defg-078-9000ovorpyel/actualizacion>.

- Los nuevos desafíos de la educación. (2017). Versión completa. Sandra Alegre, psicóloga, pedagoga e investigadora. (Archivo en Video). Recuperado de: [Los nuevos desafíos de la educación | Sandra Alegre | TEDxEldorado - YouTube](#)
- Madrid, A. (2014). *Vulneración, Vulnerabilidad: El orden de las cosas*. Recuperado de: [Vulneración y vulnerabilidad \(studylib.es\)](#).
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. España: Ed. Granica.
- Moriena, M.V. (2019). *La crisis de la autoridad docente en la actualidad. (Tesis de Grado)*. Universidad Siglo 21. Recuperado de: [MORIENA VANESA.pdf \(uesiglo21.edu.ar\)](#)
- Motos Teruel, T. (1993). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y literatura*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Valencia. Recuperado de: [Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Narodowski, M. (2014). *El abandono en la escuela media en la Argentina (2004-2014)*. Instituto de investigación y educación Económica. Recuperado en: [Abandono en la Escuela Media en la Argentina \(ie.org.ar\)](#)
- Otero, A. (12 de 2011). Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. Recuperado de: [Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente \(scielo.br\)](#)
- Pardo, R. (2009). *El desafío de las Ciencias Sociales desde el naturalismo a la hermenéutica*. Recuperado en: [El desafío de las ciencias sociales. Del naturalismo a la hermenéutica | Perspectivas Metodológicas \(unla.edu.ar\)](#)

- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPE. Buenos Aires, UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Universidad Siglo 21. (2019). *Líneas Temáticas Estratégicas, Gobiernos educativos y planeamiento, Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC): una construcción institucional colectiva*. Recuperado de: <https://siglo21.instructure.com/courses/11655/pages/plan-de-intervemodulo-0>.
- Universidad Siglo 21. (2019). *Instituto Provincial de la Enseñanza Media I.P.E.M. N°193 José María Paz*. Recuperado de: <https://siglo21.instructure.com/courses/11655/pages/plan-de-intervencion-modulo-0#org1>.
- UNESCO. (2008). *Convivencia Democrática, inclusión y cultura de la paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehún Editores.
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/informes/violencia-escolar-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>.

Anexos.

Anexo A. Actividad 1.1.

Consigna: Los estudiantes que se inician en la formación docente inicial en el “Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar” quieren conocer, a través del relato de los docentes en ejercicio, como es el trabajo, la experiencia y los desafíos que se les presentan a los docentes en el trabajo diario en la escuela secundaria.

La propuesta es que conversen en torno a las preguntas enmarcadas en los ejes planteados pensando en ¿Qué le contarían a un estudiante en formación docente?

Ejes:

- Escuela institución educativa- social.
- Interrupción de trayectorias- Deserción de los estudiantes.
- Relación de Autoridad Pedagógica

Preguntas:

- ¿Qué desafíos enfrentamos hoy en esta escuela secundaria?
- ¿Qué obstáculos encuentran en las prácticas de enseñanza?
- ¿Qué actitudes tienen los estudiantes en relación con el aprendizaje?
- ¿Cómo se viven las situaciones de tensión y conflicto en la convivencia?
- ¿Cómo es la relación entre los estudiantes y los docentes?
- ¿Qué satisfacciones e insatisfacciones les genera trabajar en la escuela con adolescentes?

Anexo A. Actividad 1.2.

A) Consigna Grupo Actores:

Lineamientos Generales para armar la Escena “Dentro del Aula”

1. Deben elegir entre el grupo quien representará al docente, quienes a los estudiantes y si hay alguna figura más en la escena (preceptor, directivo auxiliar, otras).
2. Una clase cotidiana en el aula que represente aquello que trabajamos en el primer encuentro. Diálogos e interacciones que representen las situaciones de aula en la cotidianeidad.
3. La programación general de la escena debe pensarse en torno a las realidades que acontecen dentro de las aulas: enseñanza- aprendizaje- emociones- tensiones y conflictos. Sin perder de vista que están “actuando” una situación de aula.
4. La escena debe tener: principio- desarrollo- fin.
5. Deben nombrarse utilizando nombres de fantasía.

B) Consigna Grupos Espectadores- Observadores:

1. Cada miembro del grupo debe ir tomando notas con relación al docente y a los estudiantes, también identificar emociones, tensiones y conflictos que suceden en la escena. Deben trabajar con la “Guía de Observaciones”.

Emociones: en tanto son percibidas por el espectador en los sujetos que están en interacción “actuando”. Tener en cuenta que las emociones pueden ser positivas y/o negativas, muchas veces no se expresan en forma literal o en la acción, pero se perciben porque se manifiestan en los cuerpos, los gestos, en lo dicho implícitamente. Una emoción es una reacción compleja del cerebro ante un estímulo externo o interno, son transitorias y empujan a la acción.

Tensiones y Conflictos: Pueden suceder entre estudiantes, entre docentes y estudiantes. Pueden suceder explícitamente como también percibirse en forma implícita, en alguna respuesta, interacción, gesto o actitud.

2. Una vez finalizada la escena, cuando les sea indicado, deberán intervenir el escenario de aula utilizando círculos de colores para identificar en el espacio las emociones y tensiones que identificaron y/o percibieron.

Guía de Observaciones

Personajes	Función/ Rol	Relaciones
Docente		
Estudiante		

Emociones/ Tensiones	Descripción	Color	Notas
Emociones Positivas	Alegría- Curiosidad Entusiasmo- Deseo	Verde	
	Empatía-Confianza- Comprensión	Amarillo	
Emociones Negativas	Enfado- Malestar Desinterés	Marrón	
	Angustia-apatía- Frustración- desconfianza	Negro	
Tensiones/ Conflictos	Intensos	Rojo Intenso	
	Moderados	Rojo Brillante	
	Leves	Rojo suave	

Anexo B. Actividad 2.2 “Emociones- tensiones y violencias”

Consigna General: Lean el material, debatan y reflexionen grupalmente. Deben elaborar una reflexión (1 párrafo) en la “Hoja de Registro”, luego hacer rotar el sobre con el contenido y conservar la hoja para continuar con una nueva reflexión con el contenido del siguiente sobre. Así hasta que llegue a sus manos el primer sobre recibido.

Sobre 1: ¿Qué son las Emociones?

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento externo o interno; puede ser un recuerdo, un pensamiento o puede ser un gesto o una palabra de un otro. La valoración que un sujeto haga de las emociones responde a un mecanismo automático y allí se activa una respuesta emocional.

Existen 3 componentes de la respuesta emocional:

- a) Componente neurofisiológico o psicofisiológico: respuestas del organismo (taquicardia, sudoración, temblor, adrenalina, neurotransmisores, etc. Ante una emoción reaccionamos con el cuerpo (nos sonrojamos, temblamos, piloerección (piel de gallina), etc.
- b) Componente comportamental: se manifiesta en el lenguaje no verbal. El cuerpo, además de sentir (respuesta neurofisiológica), también expresa lo que siente. En la cara es donde se manifiestan con claridad las emociones: sonrisa, reír, llorar, gestos de espanto, de hartazgo, de ira, etc. El semblante, la postura del cuerpo, los brazos, las piernas, demás.
- c) Componente cognitivo: se vincula con tomar conciencia de la emoción que experimentamos y ponerle nombre. La toma de conciencia de las emociones que experimentamos se ve potenciada con el uso del lenguaje. Ponerle palabras a lo que nos sucede, a lo que experimentamos, poder decirlo, nombrarlo, valorarlo.

Las emociones portan indudablemente un componente biológico, pero no pueden escindirse de lo simbólico. Ambos componentes son móviles y dinámicos. En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos.

Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos. Las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda. Ello significa que las emociones pueden ser comprendidas si y solo si se interrelaciona mutuamente la dimensión estructural material de lo social con la producción de la subjetividad.

Bajo el supuesto de que el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y considerando que los sentimientos están enraizados en las estructuras de poder, una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber cómo se perpetúan el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen. A los fines de intervenir sobre esos mecanismos de conservación es preciso quitarles el velo a ciertas formas de mercantilización de la vida sentimental en el marco de las relaciones entre las transformaciones del capitalismo salvaje y la estructuración socio-psíquica de individuos y grupos. Las emociones, sostiene Ahmed (2018), son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos. Lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema social, público y colectivo.

Ello es así debido a que las emociones no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas. Ante la pregunta por sus miedos, las y los jóvenes que entrevistamos en nuestras investigaciones, son contundentes: “Tengo miedo de no poder progresar”; “me da miedo no cumplir mi meta” o “me da miedo el día de mañana no ser alguien en la vida”. El sentimiento de miedo a la exclusión atraviesa su emotividad. Centrarse en las emociones significa preguntarse cuáles de ellas predominan en los procesos de exclusión material y simbólica que atraviesan las sociedades en las que vivimos y cuál es el papel simbólico de la escuela ante el dolor social. Teniendo presente que se trata de una red sentimental; es decir, que las emociones se imbrican entre sí.

Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*

Sobre 2: Y él respondía “nada”

Todo empezó con Jorge Días. Estamos en 7º grado, turno tarde, y Graciela Tacconi, nuestra maestra, explico porque a veces le compraba un alfajor a Jorge. Era cuando le preguntaba que había comido durante el día, y él respondía “nada”.

Jorge, que hasta el momento era un flaquito malo que nos podía fajar con la mano atada, dejó de ser un villano. De algún modo comenzó a parecerme casi justo que nos cagara a trompadas. A él, el mundo le venía pegando desde mucho antes. Termine 9º grado en el 98. Mis compañeros habían perdido la ingenuidad y empezaban a fumar porro. Mauro había salido en el diario por llevar un revolver a un colegio; poco después se caería de un techo en un intento de robo y empezaría un tratamiento para dejar de drogarse. La última vez que lo vi fue hace 12 años; me visito para contarme como iba su recuperación, No sé qué fue de él.

A los 18 años empecé a frecuentar sectores sociales opuestos. Cuando Tati me convenció de que estudiara en un terciario privado, me sentí incómodo. Mis compañeros... ¿Cómo decirlo? Eran de otra clase. Yo nunca pase hambre, pero para mis gastos repartía volantes y, al principio con ayuda de mi abuelo Víctor, vendía diarios y cartones.

Las relaciones de pareja también me transformaron. Primero tuve una novia hermosa que sufría las desigualdades sociales. El método para comer en su casa era el siguiente: los cinco integrantes de la familia ponían las monedas que tenían, ella iba a la carnicería, dejaba las monedas sobre el mostrador y le pedía al carnicero que le dirá las milanesas que alcanzaran con esas monedas. A veces eran solo tres. Después tuve otra novia que luchaba contra las desigualdades sociales (...).

Fui entendiendo, de a poco, que lo que me pasa desde los 9 años, la incomodidad de tener cosas que otros no tienen, la sensación de que, aunque me cagará a trompadas, Jorge no tenía la culpa de nada, no era un trauma mío, sino una consecuencia de miles de sucesos que ocurren desde hace siglos. (...)

Pero por suerte, en estos años más amigos del dolor que de la alegría, también encontré a muchas personas que me enseñaron porque no hay que abandonar, porque no hay que olvidar, porque hay que seguir luchando y luchando hasta que nos brillen los

ojos; hay que seguir por ellos, por los abandonados, por los olvidados, por los que, solos, tristes y cansados, necesitan mucho, muchísimo más que un alfajor.

Este texto es uno de los que aparecen en el libro
Lo hago para que me quieran, de Martín Estévez,
que se imprimió y se distribuye de manera comunitaria.

Sobre 3: Poema “Cuando Mebula Ramsandra”

Cuando Mebula Ramsandra
tenía cinco años,
su madre le dijo
que si quería
ser un hombre fuerte y grande
tenía que tomarse toda la leche,
y él lo hizo.

Cuando Mebula Ramsandra
tenía siete años,
sus maestros le dijeron
que si quería
ir al instituto
tenía que hacer todos los deberes,
y él lo hizo.

Cuando Mebula Ramsandra
Tenía quince años,
su profesor le dijo
que si quería ser técnico de laboratorio
tenía que ir a la universidad,
y él lo hizo.

Así diez años después,
cuando Mebula Ramsandra
tenía veinticinco años
y era un graduado grande, fuerte, inteligente e instruido;
el hombre con quien hablaba por el teléfono le dijo
que si quería trabajar para él,
tenía que ser grande, fuerte, inteligente, graduado
y blanco.

Sobre 4: “Vulneración y vulnerabilidad: el orden de las cosas”.

Durante los últimos años nos hemos acostumbrado a utilizar la palabra ‘vulnerable’ y ‘vulnerabilidad’. Cada vez es más habitual utilizar estas palabras para referirse a personas o grupos de personas (‘personas y colectivos vulnerables’) y también para nombrar situaciones en las que se identifican elementos que pueden hacer vulnerables a las personas (‘situaciones de vulnerabilidad’). Cada vez más personas y colectivos son calificados como vulnerables: niños, mujeres, inmigrantes, ancianos, enfermos, accidentados, desempleados... ¿Pero por qué tendemos a decir ‘persona vulnerable’ y no ‘persona vulnerada’? ¿Por qué hablamos de ‘situaciones de vulnerabilidad’ y no de ‘situaciones de vulneración’?

‘Vulnerable’ y ‘vulnerabilidad’ se han convertido en un lugar común, en un comodín. Sin embargo, puede sorprender saber que el uso de estos términos es relativamente reciente. Comienzan a extenderse a finales de los años 90 del siglo pasado. ¿Cómo explicar este fenómeno?

Estábamos acostumbrados a utilizar una palabra, que no es ‘vulnerabilidad’, sino vulneración/vulnerar. El verbo ‘vulnerar’ (del latín *vulnus*, que significa ‘herida’) significa ‘herir’, ‘dañar’, ‘perjudicar’, y también ‘violar una ley o un precepto’. De esta forma, entendemos fácilmente que si digo ‘Pedro vulneró la dignidad de Juan’, lo que digo es que Pedro le causó un daño a Juan. En frase se identifica el sujeto activo y el sujeto pasivo, la causa y el efecto.

Este uso del verbo ‘vulnerar’ permite identificar responsabilidades y plantear transformaciones. Ayuda a saber qué se ha de cambiar, contra qué se ha de luchar. Por ejemplo, si decimos que la empresa ‘x’ ha vulnerado los derechos de los trabajadores, resulta fácil identificar que la empresa ‘x’ ha de asumir responsabilidades respecto a sus trabajadores y que hemos de buscar y utilizar las fórmulas para defender los derechos de los trabajadores.

Sin embargo, cuando digo que Juan es vulnerable estoy diciendo una cosa distinta a la anterior. La palabra ‘vulnerable’ indica la posibilidad de ser herido o de recibir daño. Se puede decir que, con este nuevo uso del lenguaje, se ha introducido en el lenguaje jurídico y en el lenguaje común una previsión: que Juan, o quien sea, puede sufrir un

daño. La persona vulnerable, según este nuevo uso del lenguaje, es aquella que, por alguna circunstancia, previamente identificada, puede recibir daño con mayor probabilidad que otra persona en la que no se da esta circunstancia. Por ejemplo: ser mujer, ser menor, ser inmigrante, ser homosexual, ser transexual, ser gitano/a, ser presidiario/a, ser discapacitado/a, ser anciano/a, ser dependiente... ser diferente al modelo dominante...

Esta idea resulta muy atractiva, pero encierra un error: olvidarnos de las causas de los problemas que afectan a las personas, de las vulneraciones que les causan daño. Y si nos olvidamos de estas causas, o no las sabemos ver, o se contribuye a que nos despistemos en su identificación... ¿cómo vamos a transformarlas?

Los términos ‘vulnerabilidad’ y ‘vulnerable’ se han popularizado, mientras que los términos ‘vulneración’ o ‘vulnerar’ no han seguido el mismo rumbo. Nos cuesta, por ejemplo, entender cómo las estructuras económicas, políticas, mercantiles... vulneran los derechos de las personas. Sin embargo, se oye decir que los pobres, migrantes, refugiados, desplazados, gays, lesbianas, transexuales, personas mayores... son colectivos vulnerables. ¿Qué se quiere decir exactamente? ¿Qué estas personas son objeto de vulneraciones y que por tanto hay que luchar contra las causas estructurales que dañan? ¿O se está diciendo algo distinto?

Creo que la popularización del término ‘vulnerable’ encierra un peligro: pensar que la vulnerabilidad es un rasgo de la persona y no de las estructuras en las que viven las personas. Si incurrimos en este peligro, pensaremos por asociación que el problema está en el receptor y no en el actor. Es decir, tomaremos como causa lo que muchas veces es una consecuencia. Por este motivo, mi propuesta es que retomemos el uso correcto del lenguaje y de las ideas políticas asociadas al lenguaje que utilizamos. ¿Cómo hacerlo?

En la mayoría de los casos, primero es la vulneración, luego la vulnerabilidad. Hay que identificar las vulneraciones de derechos que se están produciendo y denunciarlas. Los efectos de la vulneración de los derechos es la vulneración de las personas, es decir, que a las personas se les causa un daño. Son por tanto personas vulneradas. Pongamos ejemplos. La mujer maltratada ha sido vulnerada; la persona que utiliza silla de ruedas y no puede acceder a un transporte público por no estar adaptado es vulnerado en su derecho a la movilidad; el trabajador explotado es vulnerado; el menor

abusado ha sido vulnerado... Una vez identifiquemos la vulneración de la persona (el daño que se le ha causado), podemos ver que en muchos casos esa vulneración causa vulnerabilidad. Este es el orden real de las cosas: las personas somos vulneradas y, en ocasiones, a partir de esa vulneración se nos hace vulnerables. Podemos preguntar: ¿todas las personas somos igualmente vulneradas? La respuesta es que no. Unas personas se hallan muy protegidas frente a las fuentes de daños, mientras que otras personas quedan expuestas. Cuando más desigual es una sociedad, mayor exposición a las fuentes de daños experimenta la parte menos favorecida de la sociedad.

Si se pierde de vista esta conexión entre vulneración y vulnerabilidad, la popularización del uso de los términos ‘vulnerable’ y ‘vulnerabilidad’ contribuirá a extender el discurso neoliberal según el cual cada persona es responsable, y sólo ella, de su suerte o mala suerte. Frente a esto, hay que identificar cuándo estamos ante situaciones de vulneraciones que, entre otros efectos, hacen vulnerables a las personas. ¿Por qué es importante esta cuestión? Porque lo transformador es luchar contra las causas estructurales de los males que aquejan a las personas, pero esto no es posible hacerlo si no mantenemos la consciencia de las causas de los males colectivos que nos aquejan, si no mantenemos la claridad al identificar las vulneraciones que sufrimos. Hay que recuperar la idea según la cual en muchas ocasiones la persona es vulnerable porque previamente se le ha vulnerado. Por tanto, hay que centrar la atención en las vulneraciones, en la causa del sufrimiento impuesto estructuralmente a las personas.

Antonio Madrid. Filósofo Español.

Sobre 5: “Pedagogía de la Confianza”

¿Por qué la confianza? ¿Por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en este espacio y en este tiempo: el de la clase? La confianza es una hipótesis sobre la conducta del otro. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción del otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no- control del otro y del tiempo.

En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al adolescente. Se trata de considerar este doble aspecto de la confianza. Esto está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia.

La confianza se presenta como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero desde una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en “hacer confianza” a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. La confianza en la educación es la que se hace acto, que está presente, que se constata, no la que se hace costumbre, sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular “alguien”.

La confianza funciona de una manera circular, en el marco de las relaciones humanas es necesario tener en cuenta que el ser humano responde de forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo sobre aquello que cree que el otro piensa. La confianza es una forma de relación, no se trata de cualidades de los sujetos, sino que se produce entre los individuos. La situación de asimetría que se da entre el niño y el adulto tienen que ser objeto de reducción, si pensamos que la autoridad en esta relación recupera los sentidos etimológicos de la palabra: autoridad es a la vez; garantizar y hacer crecer, aumentar. La autoridad permite a los menores, crecer, volverse mayores. En esta relación de autoridad, la relación de confianza es fundante y re-fundante del acto educativo del crecimiento porvenir.

“La confianza en las relaciones pedagógicas”. Laurence Cornu.

Anexo C. Actividad 3.1. “La Palabra Circulante”

Modelo Proyecto de Convivencia “La Palabra Circulante”																	
Propósitos y objetivos:																	
Cursos:																	
Frecuencia:																	
Temas de abordaje:																	
Modalidad de Trabajo:																	
Coordinación:																	

Modelo Cronograma General:

La Palabra Circulante	TIEMPO (Mes- Semana)																
	Marzo				Abril					Mayo				Junio			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4

Modelo de Cronograma Específico

Mes	Día	Horario	Lugar	Profesores	Temas	Técnicas
Marzo						
Abril						
Mayo						
Junio						

A considerar en la elaboración del Modelo de Proyecto “La Palabra Circulante”

a. Propósitos y objetivos. Definir cuáles serán los propósitos y objetivos que guiarán el trabajo sobre los temas a trabajar con los adolescentes en el espacio de “La Palabra Circulante”.

b. Frecuencia. Definir la frecuencia con la cuál realizarán los encuentros. (1 vez por semana; cada 15 días, otras opciones).

c. Temas: Los temas que se aborden tienen que estar pensados en torno a trabajar cuestiones que hacen a las relaciones y a la convivencia. Se definirán los temas en torno a las encuestas realizadas a los estudiantes (encuestas que fueron formuladas en la actividad 2.4). Algunos temas relevantes son: las emociones, las violencias, la confianza, el amor, la palabra, valores, otros.

Técnicas: Se tomarán en consideración las técnicas trabajadas en la actividad 2.4.

d. Coordinación: Equipos Docentes. Participación de: preceptores, delegados, Centro de Estudiantes y miembros del Consejo de Convivencia.

e. Modelo Cronograma General: Se define la frecuencia y se establece en el cronograma mes, día, semana.

f. Modelo Cronograma Específico.

- Día: de lunes a viernes

- Horario: 1º hora, 2º hora, 3º hora, etc.

- Lugar: el aula, el patio, otros.

- Profesores: Equipo docente que estará a cargo. Se trabaja en parejas pedagógicas.

- Temas: Establecer un orden secuencial de los temas que consideran relevantes para trabajar en esos espacios, darles un sentido de continuidad pedagógica.

g. Evaluación. Se puede realizar una Rúbrica del Proceso Grupal del desempeño de los estudiantes, como del mismo modo una Rúbrica para evaluar el desarrollo del proyecto. Evaluación del Equipo Directivo en torno a la retención de estudiantes en el proceso. Estadística comparada.