

TESINA
presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Concepciones de docentes del nivel primario acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina”

Autoras:

Mastrocola, Juliana

Solohaga, Zaira

Directora:

Lic. Confalonieri, Romina

Lugar:

Rosario, Santa Fe.

Fecha de presentación:

01/03/2024

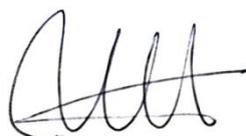
“CONCEPCIONES DE DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO ACERCA DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES QUE VIVEN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN LA CIUDAD DE ROSARIO, SANTA FE, ARGENTINA”

Autoras:

Mastrocola, Juliana

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juliana Mastrocola', written in a cursive style.

Solohaga, Zaira

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Zaira Solohaga', written in a cursive style.

Directora:

Lic. Confalonieri, Romina

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Romina Confalonieri', written in a cursive style.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos expresar nuestro agradecimiento por decidir emprender este camino juntas, por el acompañamiento, por el aprendizaje, las risas y el apoyo incondicional. Nada sería igual sin la presencia y apoyo de la otra. Estamos emocionadas por lo que el futuro nos depara y agradecemos la oportunidad de compartir este recorrido.

Gracias a nuestras familias, quienes han sido pilares incondicionales en nuestro camino. Su apoyo constante nos ha sostenido en cada momento, y sus escuchas atentas y miradas alentadoras han iluminado cada pequeño paso que hemos dado.

Gracias a nuestras parejas, quienes día a día nos convencen de que podemos, quienes estuvieron y están en cada momento con un abrazo, una caricia, una palabra alentadora, quienes compartieron nuestros nervios, pero también la alegría y emoción después de rendir un final.

Gracias a Delfi, la nueva pequeña que se incorporó a la familia y a este equipo de tesis, quien nos acompañó desde la panza, en todo nuestro proceso y de este otro lado del mundo.

Gracias a nuestras facu amigas y a las de toda la vida, que supieron acompañarnos durante todos estos años ya que sin ellas el cursado no hubiese sido igual y esto no hubiera sido posible.

Gracias a nuestra directora, Romina, por su incondicional apoyo a lo largo de este camino. Por implicarse, por sostenernos, por alojarnos cada una de nuestras inquietudes e interrogantes acerca de lo que implicó todo este proceso de escritura.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	1
1.INTRODUCCIÓN	2
2. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
2.1 Psicopedagogía Clínica, un posicionamiento de análisis	6
2.2 Docentes.....	8
2.3 Concepciones docentes.....	9
2.4 Trayectorias escolares.....	10
2.5 El aprendizaje desde el marco de la Psicopedagogía Clínica.....	12
2.6 ¿Qué decimos cuando decimos educación?.....	16
2.7 Todo sujeto es producto de lo social.....	19
2.8 Vulnerabilidad social.....	21
3.CAPÍTULO II: ANTECEDENTES	24
4.CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	33
4.1 Objetivo general.....	33
4.2 Objetivos específicos	33
4.3 Enfoque metodológico.....	33
4.4 Diseño y alcance de la investigación.....	34
4.5 Participantes	35
4.6 Instrumentos de recolección de datos	36
4.7 Procedimientos de recolección de datos	37
4.8 Análisis de datos	38

Tabla 1. Categorías y subcategorías del análisis empleado.....	39
5. CAPÍTULO IV: RESULTADOS	40
5.1 Factores internos de la Institución Escolar.....	40
5.2 Factores externos y vulnerabilidad social.....	45
5.3 Concepciones acerca de trayectorias reales.....	50
5.4 Concepciones acerca de trayectorias teóricas.....	53
6. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS	62
APÉNDICE	68
CURRICULUM VITAE	72

RESUMEN

El presente trabajo de investigación ha adoptado como principal objetivo analizar las concepciones de docentes de una Escuela primaria de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina, acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. Con este propósito, se plantean objetivos específicos destinados a caracterizar las particularidades de dichas trayectorias, nuestros objetivos fueron describir los factores externos e internos de la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en las trayectorias escolares, como así también analizar las concepciones de los docentes acerca de las trayectorias reales y teóricas de sus estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. Estos objetivos específicos buscan proporcionar una comprensión detallada de las concepciones docentes sobre los factores internos y externos que influyen en las trayectorias escolares de estudiantes en contextos de vulnerabilidad social, así como sus visiones sobre la realidad y las posibilidades educativas de estos estudiantes. Es por ello, que el interés psicopedagógico se centra específicamente en analizar estas concepciones de los docentes, reconociendo que podrían tener un impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes y en la forma en que la se percibirá a sí mismo, tanto en términos de un proyecto futuro como en la construcción de sus aprendizajes. El modo en el que nos acercaremos al campo será a través de entrevistas centradas en un enfoque cualitativo, pensadas como encuentros, como convites a la conversación. En definitiva, se trató de un estudio cualitativo y descriptivo.

Palabras claves: Psicopedagogía Clínica, concepciones docentes, trayectorias escolares, aprendizaje, educación, sujeto social y vulnerabilidad social.

1.INTRODUCCIÓN

Se iniciará este apartado con la presentación del tema tratado: “Trayectorias escolares en contexto de vulnerabilidad social”, luego se desarrollará la delimitación del problema de investigación junto a la enunciación de los objetivos. Además, se proporcionará la fundamentación de la temática elegida y su implicancia en la Psicopedagogía. Y cerraremos presentando brevemente la estructura del trabajo, sus diferentes partes y el contenido de la misma.

Para comenzar, con la presentación del tema, es imperativo destacar el papel central que los docentes desempeñan en las instituciones educativas. Por esta razón, nuestra investigación se enfoca en ellas: en sus concepciones, sus formas de pensar y que condicionan o determinan su actuación en el contexto educativo. Este enfoque nos lleva a considerar a los docentes desde la perspectiva de la Psicopedagogía, utilizando esta disciplina como una herramienta analítica para comprender en profundidad sus roles. Por lo tanto, la Psicopedagogía, enfocada en el aprendizaje y la enseñanza, se convierte en un marco valioso para explorar y respaldar el trabajo de los educadores en las instituciones escolares.

En relación con lo planteado anteriormente, nuestra investigación, se centra en las trayectorias escolares, la misma hace alusión a recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar (Terigi, 2009). Sin embargo, a pesar de que la trayectoria escolar es algo íntimo y singular, en su construcción participan o influyen diferentes factores, sujetos, instituciones; por lo tanto consideramos que debido a ello, deben ser analizados desde de una visión más amplia y que comprometa a todas las esferas de la vida del sujeto.

Los sujetos de nuestra investigación serán docentes de nivel primario, ya que allí cobrará importancia el discurso de los mismos, con sus concepciones subyacentes, acerca de las trayectorias de sus estudiantes. Uno de los ejes

principales de nuestra investigación son los estudiantes, reconociendo que los primeros años de su experiencia educativa son fundamentales, ya que establecen los cimientos sobre los cuales se erigirán y desarrollarán sus futuros aprendizajes.

Por lo tanto, para intentar realizar un acercamiento a la problemática, intentamos responder de forma reflexiva el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de una Escuela¹ primaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) en relación a las trayectorias escolares de los estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad social? Ya que, es imprescindible para pensar la relación que se pone en juego entre docente-estudiante y, por consiguiente, para poder pensar los aprendizajes.

Es por ello, y a partir de lo expuesto nos parece importante explicitar nuestros objetivos. El objetivo general es:

- Analizar las concepciones de docentes de una escuela primaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social.

A partir de este objetivo general, se desprenden los objetivos específicos, los cuales intentan caracterizar las particularidades que se dan en las trayectorias escolares:

- Describir los factores internos de la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en las trayectorias escolares de sus estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social
- Describir los factores externos a la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en dichas trayectorias escolares

¹ Elegiremos nombrar “Escuela”, siempre en mayúscula, al reconocerla como una Institución del Estado.

- Analizar las concepciones de los docentes sobre las trayectorias reales y teóricas de sus estudiantes.

Por lo tanto, esta temática es de incumbencia para la Psicopedagogía, debido a que entendemos la necesidad de que una nuestra disciplina pueda entrar en diálogo con el tiempo histórico que nos atraviesa en donde hemos asistido en las últimas décadas a un importante número de cambios a nivel económico, político y social tanto en el orden mundial como nacional y local, que se han acrecentado y hecho más visibles en los últimos años con la irrupción de la pandemia en la vida cotidiana de cada uno de nosotros.

Hemos asistido a una serie de modificaciones de los modelos tradicionales de las condiciones de vida de la población y que ha generado un importante número de personas en situación de vulnerabilidad social que ha repercutido notablemente en diferentes ámbitos, tales como la educación, salud y el empleo. Estos cambios nos interpelan como Psicopedagogos/as y exigen un posicionamiento profesional amplio, nos invitan a nuevas búsquedas de estrategias de intervención, acorde a los diferentes contextos sociales y educativos. Es por ello, y dado que es una temática que ha sido poco explorada por nuestra disciplina, que se realizó la elección de la misma, a su vez, la mayoría de las investigaciones encontradas se centran en investigar aspectos vinculados exclusivamente a la pobreza. Esto subraya la existencia de una falta de conocimiento en lo que respecta al concepto de vulnerabilidad social, el cual es más abarcador y complejo, incluyendo situaciones de vulnerabilidad que van más allá de la dimensión económica.

Para finalizar, se presentará brevemente la estructura de la presente tesina en términos de capítulos y apartados que cumplen una organización en el trabajo de investigación correspondiente.

El capítulo I lo conforma el Marco Teórico. Dentro del mismo se abordarán en apartados diferentes las categorías principales que dan sentido al problema de investigación, los mismos son: Psicopedagogía Clínica,

concepciones docentes, trayectorias escolares, aprendizaje, educación, sujeto social y vulnerabilidad social.

En el capítulo II, se incluirán las investigaciones empíricas existentes en relación al tema que nos convoca, exponiendo el campo de estudio del que provienen, el tipo de estudio y tratamiento de datos realizado, los sujetos de investigación, los instrumentos de recolección de datos y los principales objetivos y resultados, estableciendo comparaciones y contrapuntos entre las mismas.

En el capítulo III, se describirá la metodología utilizada, detallando, el objetivo general y específicos, el enfoque metodológico, el diseño y alcance de la investigación, los y las participantes, el instrumentos de recolección de datos, procedimientos de recolección de datos y por último el análisis de datos.

En el capítulo IV, se realizará el análisis de datos para poder llegar a los resultados obtenidos.

Y en el capítulo V, se describirán los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos, con el objetivo de responder al objetivo general de nuestra investigación, articulando algunas categorías teóricas pertinentes para la disciplina Psicopedagógica que mantienen relación con el Marco Teórico. Además, se proponen futuros lineamientos, expresados en forma de sugerencias, que dan lugar a una posible apertura para seguir pensando en la temática correspondiente que convoca al presente estudio.

2. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Desarrollaremos el marco teórico que fundamenta la construcción de la problemática y el abordaje de la investigación. Describiremos las categorías teóricas y los referentes conceptuales sobre el objeto de estudio que decidimos abordar. Es decir, realizaremos una aproximación a las principales nociones que sustentan nuestro trabajo: Psicopedagogía clínica, concepciones docentes, trayectorias escolares, Escuela, aprendizaje y vulnerabilidad social.

2.1 Psicopedagogía Clínica, un posicionamiento de análisis

Para dar inicio a este recorrido, consideramos oportuno esclarecer desde qué posicionamiento de la Psicopedagogía nos ubicamos. De este modo, desarrollaremos qué entendemos por Psicopedagogía Clínica, ya que gran parte de nuestras reflexiones e interrogantes en esta investigación se derivan de esta base.

La psicopedagogía Clínica puede definirse como un enfoque disruptivo que ha impulsado un cambio de paradigma significativo dentro de esta disciplina. En este sentido, no podemos dejar de mencionar a su precursora Sara Paín ya que, tal y como sostienen Giachetti y Ventura (2017), sus contribuciones teóricas e instrumentales permitieron cuestionar reduccionismos dentro del campo psicopedagógico ligados al modelo médico hegemónico de diagnóstico y tratamiento que sólo pensaba en términos de causa - efecto - cura.

El posicionamiento clínico forma parte del psicopedagogo y sus herramientas conceptuales, independientemente de que esté trabajando en una Escuela, en una facultad, en el consultorio o en un hospital. Permite mirar a un sujeto en su singularidad. *“En cuanto a la ética, la falta grave que se desliza es transformar al enfermo en enfermedad, a ésta en un abstracto*

definitivo y cerrado, desgarrado de la salud, dejando a los sujetos observados, transformados en objetos” (Fernández, 2000, p. 16)

El nuevo paradigma ha logrado transformar las prácticas clínicas relacionadas con el aprendizaje y las posibles dificultades que puedan surgir en este proceso subjetivo. Reconoce y aborda la singularidad y complejidad de cada sujeto. En definitiva, este enfoque permitió el nacimiento de una nueva Psicopedagogía dedicada no sólo al tratamiento de las dificultades de aprendizaje sino también a la prevención de las mismas y a la promoción de aprendizajes. Se centra en la multicausalidad y la originalidad de cada sujeto, considerando aspectos como su organismo, su cuerpo y su estructura lógica y simbólica, tal como plantea Fernández (1997).

En relación con lo planteado, Dueñas (2013) define a la Psicopedagogía Clínica como una perspectiva que emerge y se sustenta en función de aportes gestados en el Psicoanálisis y la Psicología Genética, por lo que esta perspectiva no sólo se centra en lo que un sujeto manifiesta, sino también en lo latente, en todo lo que el sujeto y su entorno “dicen” inconscientemente respecto de un determinado observable. Al respecto, Paín (2008) sostiene que la introducción del psicoanálisis en el campo de las dificultades de aprendizaje marca el origen de una nueva psicopedagogía, área del conocimiento concebida hasta el momento desde la perspectiva de la reeducación.

Por otra parte, la autora Schlemenson (2009) plantea que la clínica psicopedagógica tiene por objeto el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica, que alteran y fracturan el aprendizaje escolar” (Schlemenson, 2009). Se trata de un abordaje teórico, clínico e investigativo de los procesos psíquicos complejos y heterogéneos comprometidos en la modalidad de simbolización propia de cada sujeto. Por tanto, el abordaje realizado (teórico y asistencial) de los problemas de aprendizaje se hace desde una vertiente que resulta singular; es decir, desde el intento de detectar cuál es la implicación subjetiva existente en las restricciones de los procesos de simbolización. El posicionamiento desde la Psicopedagogía Clínica versa en una posición que intenta complejizar

la mirada, considerando al sujeto en el marco de las relaciones intersubjetivas que teje y que pone en primer plano, cómo éste piensa y aprende construyendo sentido desde su propia experiencia.

2.2 Docentes

Por su parte, Arellano (2011) define al docente como aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino *docens*, que a su vez deriva de *docēre* (“enseñar”). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como análogo de profesor o maestro, aunque no representan lo mismo.

Ahora bien, para pensar en el término docente, el mismo es polisémico se usan como sinónimos del mismo las siguientes palabras: pedagogo, instructor, formador, educador, enseñante, adiestrador, maestro, didáctico, académico, normativo, purista, clásico, culto, asesor, consejero, facilitador, promotor, orientador, coordinador, consiliario, tutor, gestor, mentor, guía, gurú, mediador y conductor, entre otras.

Por otro lado, definimos al docente en términos de enseñante-aprendiente, como sujeto que habita esta doble condición. Fernández (1997) expresa que las nociones de enseñante y aprendiente remiten al modo subjetivo de posicionarse en relación al conocimiento. Estas posiciones están presentes en todo vínculo y pueden ser simultáneas. Un sujeto aprende durante todo el transcurso de su vida, tanto en la niñez como en la adultez y en los diferentes ámbitos que transita. Considerando esto, entendemos que en la Escuela tanto maestro como estudiante se ven involucrados en procesos de aprendizajes. Si bien el docente tiene a su cargo la función de enseñar, nunca deja de aprender.

Los docentes construyen sus representaciones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de sus propias vivencias y

experiencias personales dentro del sistema educativo (Anajovich & Cappelletti, 2017). Es así como todo conocimiento, concepción o creencia del docente va a actuar como factor determinante de su práctica profesional y accionar dentro del aula (Anajovich & Cappelletti, 2017).

Contemplamos a la Escuela como parte responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un espacio complejo de singularidades y de encuentro con otros, espacio donde es posible interrogarse acerca de las trayectorias escolares.

2.3 Concepciones docentes

Dado que la presente investigación se centrará en las concepciones docentes, es pertinente comenzar con lo que plantean Scheuer et al (2006) ya que afirman el hecho de que cada uno de nosotros poseemos unas maneras de interpretar el mundo, que constituyen toda una gama de procesos y relaciones cognitivas que orientan nuestro actuar, esta configuración epistémica de la cognición tiene su origen en la cultura en la cual el sujeto está inmerso. Las concepciones, en tal caso, engloban teorías y representaciones, como también creencias y conocimientos. Siguiendo a Montserrat de la Cruz (1998) las concepciones o creencias *“configuran un cuerpo de “convicciones” conscientes e inconscientes que constituyen un marco ideológico dentro del cual el maestro percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de su tarea”* (Montserrat de la Cruz, 1998, p. 35).

En palabras de Porlán (1997), las concepciones, en el sentido epistemológico, se plantean como el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los docentes, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico -curricular, metodológico experiencial, o se manifiestan de forma tácita o explícita.

En las concepciones, se ubicaría lo idiosincrático, lo singular, es decir, las estrategias y los espacios de libertad que también forman parte de las prácticas cotidianas. Hablar de concepciones, es hablar de paradigmas -de formas de ver el mundo-, nos permite conocer las formas de pensar del educador en el momento de enseñar, considerando importante también que el docente realice una reflexión sobre sus prácticas, sobre sus concepciones, sus formas de educar, la importancia de las estrategias implementadas, el contenido que se propone, el tiempo que se toma para ello. En esta investigación decidimos indagar las concepciones que tienen los docentes con respecto a las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social.

2.4 Trayectorias escolares

El concepto de trayectorias trata de un fenómeno que no puede ser analizado de manera unicausal, si no que requiere de una visión más amplia y que comprometa a todas las esferas de la vida del sujeto.

Al hablar de trayectoria y en concordancia con Nicastro (2013) atendemos que *“es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”* (p.24). Es decir, un camino que está en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea *“de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación”* (p. 23).

Entonces, las trayectorias se definen como *“el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual”* (Briscoli, 2016, p. 135). Por su parte Kaplan y Fainsod (2001) expresan que las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas.

Retomando a la autora Terigi (2009) se interroga acerca de las trayectorias escolares considerándolas como aquellos recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Trabaja dos conceptos en torno a la idea de trayectoria escolar; lo que se conoce como trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales.

La autora expresa que *“Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”* (Terigi 2009,p. 2). Para la estructuración de las trayectorias teóricas, hay que tener en cuenta tres rasgos del sistema educativo, estos son: la organización por niveles, la gradualidad y la anualización de los grados de instrucción. La organización del sistema por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar. Por su parte, la gradualidad por currículum dispone la organización del aprendizaje de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas delimitada o grado de instrucción, decide la sucesión temporal del aprendizaje de los saberes y la graduación por etapa mediante evaluaciones que justifiquen la satisfacción de los criterios de logro de cada una de las etapas, el avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del currículum en pasos sucesivos. El currículum es diseñado por el Estado Nacional y adaptado por los Estados provinciales. En tanto que la anualización de los grados de instrucción, trata del establecimiento de tiempo que se prevé para el cumplimiento de estos grados (Terigi, 2009).

Sin embargo, para desarrollar la trayectoria escolar es necesario hablar, no sólo de las trayectorias teóricas, sino también, de las trayectorias reales, ya que, difieren una de otra. La trayectoria real se refiere a lo que ocurre realmente en la Escuela. Los diferentes ritmos de aprendizajes, la falta de estrategia de los docentes, la diversidad de los estudiantes y el desarrollo didáctico que se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continua basándose en el supuesto de la biografía

lineal estándar, la inflexibilidad del desarrollo pedagógico didáctico para dar respuestas eficaces frente a esta heterogeneidad.

Asimismo, Terigi (2009) expresa que la preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos. Como plantean Nicastro y Greco (2009), mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple, es decir, no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, de la organización formativa y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma. Es por esto que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular.

2.5 El aprendizaje desde el marco de la Psicopedagogía Clínica

Para continuar, desarrollaremos qué entendemos por aprendizaje. Tomando en consideración los aportes de Fernández (1997) podemos definir al aprendizaje como un proceso singular y complejo, en el que están involucrados al menos dos sujetos: uno que enseña y otro que aprende. Es en base a un vínculo y a un contexto determinado que hacen posible la construcción de un saber.

Sobre el aprendizaje, Marina Müller postula que:

El aprendizaje se entiende como la acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y de lenguaje, que ya desde antes de nacer hacen un lugar

a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, hecha propia por el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal, una historia y un lugar, un espacio psicológico, familiar y también ecológico mediante estructuras psicológicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes. (Müller, 1990, p. 17)

Considerando este aporte, podemos decir que el aprendizaje se da en una red de relaciones y códigos culturales que generan vínculos entre los sujetos. Desde esta perspectiva Fernández (1987) dice que el aprender es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende.

Asimismo, la autora concibe que el ser humano para aprender debe poner en juego *“su organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida internacionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del Otro”* (Fernández, 2014, pp. 53-54). El aprendizaje es un proceso cuya matriz se construye en los primeros vínculos y su raíz es intrínsecamente corporal y como dice la autora este proceso se consolida a través de la conjunción entre la inteligencia y el deseo, y se manifiesta mediante un equilibrio entre la asimilación y la adaptación. El organismo, atravesado por la inteligencia y el deseo, se va constituyendo en un cuerpo. Así interviene en el aprendizaje como un instrumento de apropiación del conocimiento, mediando entre el mundo interno del sujeto y la realidad.

El deseo se constituye a partir de los vínculos primarios y es constitutivo de la dimensión afectiva del sujeto que permite la producción singular. Además, se enraíza en la historia, las vivencias y los vínculos con otros sujetos.

Por otro lado la inteligencia, a su vez, se construye a partir de la interacción con el medio y representa la estructura lógica del pensamiento que posibilita clasificar, generalizar y seriar el mundo circundante.

Esta conceptualización fundamenta la importancia de los cuatro niveles constitutivos del sujeto, que intervienen y atraviesan todo proceso de aprendizaje, de manera articulada a través de una interrelación constante con el medio, es decir, considerando al sujeto en relación a sus vínculos.

Al respecto, Paín (1983) entiende al aprendizaje como el conjunto de los procesos de transmisión de los conocimientos por el cual el individuo humano se torna sujeto de la cultura sedimentada históricamente y asegura la conservación y la adaptación progresiva de sí mismo y de la especie. Mediante el aprendizaje, los sujetos se introducen a la realidad que los circunda, y en una interacción recíproca con el medio, construyen conocimientos de acuerdo a sus necesidades e intereses. El aprendizaje es considerado un fenómeno multicausal ligado a la educación en tanto función de transmisión cultural y reconocido como lugar en el cual se da un encuentro de varias dimensiones, funciones y condiciones externas e internas. Por lo que, al pensar en los procesos de aprendizaje de los sujetos se debe considerar todo aquello que lo envuelve, pensándolo dentro de la compleja trama vincular e interaccional en un contexto socio histórico marcado por lo epocal.

Va a ser mediante el aprendizaje que el sujeto se introduce a la cultura mediante su participación activa, resaltando el aprender con otros, es decir, lo social es constitutivo de la experiencia y de la construcción como sujetos. No se puede pensar que el aprendizaje lo construye el sujeto de manera aislada, dado que sería limitado dicho pensamiento. Por el contrario, siempre que se piensa en un sujeto aprendiente se hace referencia a un sujeto en interacción social, ésta no como marco o entorno sino como constitutiva y esencial para que se produzca el aprendizaje. La autora Dabas (1999) postula que los sujetos debemos visualizar el universo como una red de interacciones. Esta concepción nos aleja de las formas jerárquicas que tratan de imponer la

autoridad de la verdad única. Desde esta nueva perspectiva, el conocimiento es el producto de la forma singular de la relación entre personas y su mundo. Es el resultado de la interacción global del hombre con el mundo al que pertenece, el mundo de la diversidad donde la integración sólo puede aspirar a legalizar la legitimidad de las diferencias. La metáfora de la red propuesta por la autora sugiere que las singularidades no son simples partes que se suman para formar un todo, sino que construyen significados a través de la interacción. Según esta visión, una organización compleja es un sistema abierto altamente interactivo con su entorno, y el universo se concibe como una trama relacional.

En efecto, y desde los diferentes aportes que se mencionaron es que se elige en esta investigación considerar al aprendizaje como un proceso y no como producto, es un proceso dialéctico y no un producto final. Como así también se elige hablar de construcción. Desde Filidoro (2002) se puede decir que el aprendizaje es un proceso de construcción y apropiación del conocimiento dado por la interacción entre los saberes previos con los que cuenta el sujeto y las particularidades del objeto. A su vez, siempre se da en una situación de interacción con otros significativos, y con quien ocupa una figura enseñante.

El aprendizaje nos atraviesa, nos interpela, nos problematiza, nos transforma. En consecuencia, a partir de lo expuesto, podemos decir que el aprendizaje siempre estará vehiculizado y sostenido por una historia, vínculos con otros, intereses y necesidades propias de cada sujeto. La asimilación de conocimientos por parte del alumno no se limita a la mera adquisición de información, sino que se manifiesta plenamente cuando el contenido adquiere un significado para él. Señalamos la existencia de un tipo de aprendizaje mecánico y memorístico, en el cual la información se almacena sin una comprensión profunda, permitiendo su repetición automática pero sin una conexión significativa.

La perspectiva de Ausubel subraya la importancia del aprendizaje significativo, definiéndolo como aquel en el cual los contenidos se relacionan de

manera no arbitraria y sustancial con los conocimientos previos del alumno. Este tipo de aprendizaje implica una incorporación significativa de significados a través de la interacción entre lo nuevo y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz. (Ausubel,1983).

2.6 ¿Qué decimos cuando decimos educación?

La Escuela desempeña un papel fundamental en la vida de los niños y niñas, ya que es el lugar donde pasa una parte significativa de su tiempo. En este entorno, el niño establece relaciones, se identifica con modelos y adquiere ideales que dejan una huella profunda en su subjetividad. La Escuela actúa como una fuente de identificaciones y un escenario en el que se establecen vínculos. Además, representa el discurso social y facilita la transición desde lo interno de la familia hacia el mundo exterior, lo que se conoce como la exogamia, permitiéndole ingresar en la cultura de una manera más amplia.

Por su parte, Kaplan y Garcia (2006), sostienen los condicionamientos sociales y también las subjetividades que produce la escuela, juegan ambos un papel central en estas trayectorias. Se consideran a las mismas como una construcción que se va conformando a partir de la historia y experiencia de cada sujeto.

Es pertinente poder conceptualizar la educación, Frigerio (2002) citada en Duschatzky (2001) plantea que la educación excede lo escolar y, aunque allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular. La educación es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad. El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes, diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas, tejer vínculos, institucionalizar la relación con la ley estructurante de lo social. La educación desborda lo escolar

y las formas escolares, esto es, el modo en que los tiempos, las historias y los actores resuelven institucionalizarla.(Frigerio (2002) como se cita en Duschatzky, 2001)

A su vez, es la responsable del proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos, constituyéndose como un espacio complejo de singularidades y de encuentro con otros. Espacio donde es posible interrogarse acerca de las trayectorias escolares y la experiencia de construcción subjetiva de cada estudiante. (Valle Arias & Núñez Pérez, 1989).

Es fundamental pensar que no todos los niños ingresan a la Escuela en igualdad de condiciones ni ésta, en muchas ocasiones, espera lo mismo de ellos. Prevalece cierto imaginario en relación a que aquellos niños que provienen de sectores vulnerables son más propensos al fracaso escolar o a problemáticas de aprendizaje (Valle Arias & Núñez Pérez, 1989).

Siguiendo y tomando en consideración los aportes de Paín (2008) todo proceso de aprendizaje se inscribe en la educación, a la que define como transmisora de la cultura. El aprendizaje tendrá sentido en tanto sea transmisor de cultura, solo así se favorecerá el despliegue de las potencias de un sujeto. Según la autora, la educación tiene cuatro funciones fundamentales, a partir de las cuales define esta categoría teórica.

En primer lugar, cumple un papel conservador al transmitir normas, valores, costumbres y prácticas culturales a las generaciones futuras, lo que asegura la continuidad de la cultura en la que vivimos. Además, tiene una función socializante, ya que el individuo en la medida en que se sujeta a la legalidad de las “formas culturales”, se convierte en un sujeto social que se identifica con el grupo al que pertenece. La educación nos humaniza, media entre el Yo-cultura, involucrando este proceso siempre a un otro) Sin embargo, la educación también puede tener una función represiva cuando se convierte en un instrumento de control que refuerza la ideología del sistema vigente a través de métodos de enseñanza memorísticos y acríticos. Por último, la educación puede ser una fuerza transformadora al fomentar el

cuestionamiento, la reflexión y la búsqueda de cambios en la realidad. Para que se produzca esta transformación, es necesario que existan situaciones que incomoden e inquieten a las personas, lo que requiere conciencia y organización para lograr cambios significativos en la sociedad. (Tenti Fanfani, 2000)

En relación con lo planteado, Kaplan (2012) sostiene que las diversas y complejas aptitudes ligadas a prácticas, normas, creencias y costumbres para la vida social no pueden transmitirse de generación en generación a través de la herencia, sino que su transmisión se realiza por medio de la educación. Para que haya educación es necesario que estén presentes una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos.

Por otro lado, Temporetti (2009), expresa que la educación formal es aquella que se extiende desde el nivel inicial hasta el superior universitario. La enseñanza y el aprendizaje, en tales circunstancias, se ajustan a un plan de estudios o currículum oficial, a un calendario escolar o académico y son regulados por una serie de normativas de obligado cumplimiento. Los aprendizajes, cuyos logros así se propician, son evaluados, acreditados y certificados en tiempos, plazos y formas precisos. La educación no formal, en cambio, comprende el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas, diseñadas en función de objetivos que no tienen directa vinculación con el sistema educativo reglado oficial. Estos espacios que están "más allá de la Escuela" o de la Universidad, tienen su especificidad, significado y valor educativo propio. Es importante destacar que estos aprendizajes "no formales" o "informales", además son diversos e importantes en la historia educativa de cada uno.

Consideramos que la educación como derecho no necesariamente garantiza igualdad. Habitualmente se tiende a pensar esto y, más allá de que en la actualidad es evidente un mayor acceso, la calidad de la propuesta educativa no siempre se equipara con el concepto de igualdad. Esto se acentúa con el carácter homogeneizador al que tiende el sistema educativo:

todos debemos aprender lo mismo, al mismo tiempo, de la misma manera. De esta forma no se tiene en cuenta que, en términos de calidad educativa es preciso que se reconozcan características propias de cada población, de cada grupo e incluso de cada sujeto. La falta de recursos (condiciones de las Escuelas, útiles escolares, condiciones laborales de los docentes, etc) y ciertos factores contextuales de cada sujeto en particular operan bajo esta creencia de masividad como sinónimo de calidad e igualdad. En definitiva, muchas veces lo que ocurre dentro de los escenarios de las instituciones educativas poco tiene que ver con lo que acontece por fuera de ellas. De esta forma los proyectos de vida de cada sujeto, continúan estando matizados por sesgos de desobjetivación y deshistorización, haciendo que muchos sostengan que, por ejemplo, la universidad no es un lugar al que puedan llegar todos.

2.7 Todo sujeto es producto de lo social

El enfoque de la Psicopedagogía es concebido como una disciplina de las ciencias sociales que se centra en el proceso de aprendizaje. Al igual que otras ciencias sociales, se ocupa de comprender y abordar los desafíos que surgen en el ámbito social, teniendo en cuenta las condiciones y contextos específicos de una época determinada. Esto implica analizar cómo las personas experimentan y dan significado a estas problemáticas en sus vidas (Achilli, 2005).

Nos posicionamos desde la perspectiva analítica del sociólogo francés Pierre Bourdieu, perspectiva que se caracteriza por su riqueza y solidez en el modo de pensar la realidad social y de actuar sobre ella para pensar el contexto social.

Frente a esto, es pertinente pensar en lo que plantea Bourdieu (2014) en relación al espacio social de pertenencia, ya que se refiere a un espacio abstracto en el cual los sujetos y grupos sociales son ubicados en función de su posición social de pertenencia, cultural y económica. Además, desarrolló el concepto de espacio social para explicar las relaciones y las posiciones de

poder en la sociedad. Este espacio no es un lugar físico, sino una representación teórica de las relaciones sociales y las estructuras de poder.

Además, Bourdieu (2014) sugiere que el espacio social está estructurado por diferentes formas de capital: el capital económico (relacionado con la riqueza y los recursos financieros), el capital cultural (relacionado con el conocimiento, la educación y las habilidades) y el capital social (relacionado con las redes sociales y las conexiones). La posición de un individuo o grupo en el espacio social está determinada por la cantidad y el tipo de capital que poseen.

Es por ello, que los conceptos de espacio social y capital son fundamentales en la teoría de Bourdieu (2014) para entender las desigualdades sociales y las dinámicas de poder en la sociedad. Por otra parte, argumenta que los sujetos y los grupos luchan por mejorar su posición en el espacio social acumulando diferentes formas de capital. Las posiciones en el espacio social influyen en el acceso a recursos y oportunidades, así como en la forma en que las personas perciben el mundo y se comportan en la sociedad.

A partir, de los aportes anteriormente desarrollado podemos pensar a la institución educativa dentro del entramado social, no se la puede pensar por fuera debido a que es una reproducción de la misma como así también de las clases sociales, es decir no es un entorno neutral sino como plantea el autor anteriormente mencionado es un campo social con sus propias reglas y dinámicas. En este contexto, las diferencias en el capital cultural, las disposiciones adquiridas (habitus de clase) y las normas culturales influyen en las trayectorias de los estudiantes en el sistema educativo. Uno de los elementos centrales de la teoría sociológica desarrollada por Bourdie (1979) es el concepto de habitus, el cual refiere las disposiciones internalizadas y duraderas que los individuos adquieren a lo largo de su socialización y que influyen en sus percepciones, elecciones y acciones. En el contexto de la clase social, el habitus refleja las experiencias, valores y formas de entender el mundo específicas de cada grupo social. Sostiene que estos "habitus" contribuyen a la reproducción de las estructuras sociales, ya que influyen en las

decisiones individuales, las elecciones culturales y las interacciones sociales, consolidando así las jerarquías y desigualdades existentes en la sociedad. Es por ella que dicha relación entre Escuela y espacio social es esencial para comprender cómo se perpetúan las jerarquías sociales en la sociedad.

2.8 Vulnerabilidad social

Otra noción sobre la cual debemos detenernos e íntimamente relacionado con el punto anterior es la de “vulnerabilidad”. Durante nuestra investigación pretendemos pensar esta noción específicamente bajo el componente social. De acuerdo con Ruiz Rivera (2011) esto hace alusión a aquellos casos en los que la posible “amenaza” que siente un sujeto está dada por factores propios a su contexto. Es importante destacar que, tal y como señala el autor, cuando hablamos de factores siempre los pensamos en relación a las posibilidades que tiene un sujeto de contar con un conjunto de condiciones que se asocian al bienestar (económicas, educativas, sanitarias, etc). Si no se cumplen, pueden llevar a que el sujeto se sienta imposibilitado en algún aspecto de su vida.

Labrunée y Gallo (2005) destacan que la vulnerabilidad social se caracteriza por presentar un carácter dinámico y multidimensional, en contraste con otras concepciones que dan cuenta de una situación estática de malestar social, como pobreza y exclusión . Es decir, la vulnerabilidad no es sinónimo de pobreza, aunque la incluye, ya que hace referencia a "situaciones intermedias" entre la exclusión/inclusión en cuestiones laborales, sociales, económicas, culturales y educativas. Además, permite referirse no sólo a una situación actual, sino que habilita a la proyección a futuro de padecer problemáticas a partir de ciertas debilidades que se evidencian en el presente (Borel, 2010, como se citó en Labrunée & Gallo, 2005). La pobreza no incluye otro tipo de privaciones, sólo lo material, identificando en forma homogénea a colectivos sociales heterogéneos a partir de situaciones de privación material definidas en función de los ingresos o de la insatisfacción de un conjunto de necesidades,

sin ahondar en los procesos de orden causal que determinan tal condición (Labrunée & Gallo, 2005).

Al respecto, Duschatzky y Corea(2002)utilizan el concepto de expulsión social para visibilizar, justamente, qué características suelen haber en ciertos sectores de nuestro país ligados a situaciones de “exclusión social”. En este sentido, destacan: trayectorias escolares dificultosas o inconclusas, desempleo, condiciones edilicias precarias (de las viviendas y los barrios), falta de alcance a los servicios básicos, como agua y gas, hacinamiento, situaciones de violencia, adicciones relacionadas al consumo de drogas o alcohol, etc. Es importante destacar que las autoras no se detienen en el estado de exclusión de un determinado sujeto o población como algo ya dado y permanente, sino que se pregunta por aquello que tal vez influyó a que la exclusión sea posible y en posibles intervenciones para generar movimientos y transformaciones.

En definitiva, todas las características contextuales mencionadas podrían dejar al sujeto “vulnerado” si se presentan como “amenazas” que atentan contra su bienestar. Frente a ello, las autoras no se detienen en el producto: el estado de exclusión, si no en los cambios necesarios para disminuir la influencia que esto podría tener en un sujeto a la hora de habitar otros espacios (Duschatzky & Corea, 2002)

No todos los niños ingresan a la escuela en igualdad de condiciones ni ésta, en muchas ocasiones, espera lo mismo de ellos. Existe cierto imaginario en relación a que aquellos niños que provienen de sectores vulnerables son más propensos al fracaso escolar o a problemáticas de aprendizaje (Valle Arias & Nuñez Perez, 1989). Si bien el vivir en contextos de vulnerabilidad social y todo lo que ello implica, atraviesa de cierta manera al niño o niña, se considera que este no es un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes. Por el contrario, no se podría reducir a éste y sus problemáticas a un único factor ya que *"cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus*

experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y aprender" (Müller, 1998, p.11)

Es evidente la diversidad de realidades en la que un niño, niña puede desarrollarse y crecer. Hoy en día en la Argentina, muchos niños y niñas crecen en contextos de vulnerabilidad. De esta forma, retomando lo planteado anteriormente y desde la mirada de la Psicopedagogía que considera al sujeto contextualizado desde el paradigma de la complejidad, no se piensa al sujeto de manera aislada sino por el contrario, se considera que el mismo mantiene un papel activo dentro de la red de contextos en la que está inmerso pero que de ninguna manera este factor en constante dialéctica con el sujeto determina ni predice su futuro desarrollo.

Resulta relevante para esta investigación poner la mirada en aquellos estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social.

3.CAPÍTULO II: ANTECEDENTES

En este apartado, se pondrán en evidencia las investigaciones encontradas de diferentes países sobre la temática pertinente, que se han realizado en relación a las trayectorias escolares de aquellas niñas y niños que viven en contextos de vulnerabilidad social. Realizamos una búsqueda de antecedentes que nos permitan encontrar un vacío en el Estado del Arte en relación a la problemática que nos convoca investigar.

Comenzaremos con Barca y Rondan (2021) quienes indagan sobre la “Problemática de las intervenciones docentes ante trayectorias escolares discontinuas, en alumnos de primaria de 5to y 6to grado (2021) en Escuelas del Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires”. Dicha investigación, proviene del campo de estudio de la Licenciatura en Psicopedagogía. El objetivo general de la investigación es caracterizar la problemática de las intervenciones que realizan los docentes ante las trayectorias escolares discontinuas de los alumnos de escolarización primaria en los niños de 5º y 6º grado en el partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. El trabajo se basó en un tipo de estudio analítico y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo. Por otro lado, los instrumentos de investigación que elaboraron incluyen observación y entrevistas. Obteniendo como resultado, de las entrevistas realizadas a las docentes, que las causantes de las trayectorias escolares discontinuas son predominantemente el funcionamiento y la organización del sistema escolar y el rol que cumplen los mismos como causante de las trayectorias escolares discontinuas. Manifestando que es necesario que los docentes tengan en cuenta las individualidades de los estudiantes, adapten sus planificaciones y las actividades propuestas a la forma de aprender de cada uno, pero a su vez, esto se dificulta ante la presencia de aulas sobrepobladas, con un único docente a cargo del curso. Se ha manifestado a su vez, la importancia de crear un vínculo sólido y que el docente indague, busque diferentes estrategias que se adapten

a las necesidades e intereses del grupo, para de esta forma despertar el interés en los alumnos.

Otro trabajo de investigación es la de Medina (2016), investiga sobre “Qué puede una escuela que recibe jóvenes con vulnerabilidades. Entre políticas y pedagogías posibles” en la Plata, Buenos Aires, Argentina. Dicha investigación, proviene del grado de Especialistas en Nuevas Infancias y Juventudes. El objetivo general de la investigación fue analizar la forma en que la cultura escolar y las prácticas docentes inciden en las trayectorias escolares de las y los jóvenes de la ciudad de Saladillo que participan del Programa Enviñ y asisten a la Escuela. El trabajo se basó en un tipo de estudio analítico y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo. Por otro lado, el instrumento de investigación que construyó fue la entrevista. A partir de dicha indagación, uno de los principales resultados fue que consideran que no hay un único motivo de ausentismo, maternidad, trabajos temporarios (changas), problemas de salud o quedar al cuidado de hermanos.

Por otro lado, Ledesma (2020) investiga sobre la “Incidencia de inasistencias, las condiciones de escolarización y el acompañamiento de las trayectorias escolares”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es implementar los procesos de educación inclusiva disminuyendo el ausentismo con el acompañamiento de los docentes, preceptores y familias de las y los estudiantes del I.P.E.M N° 193 José María Paz de la provincia de Córdoba, Argentina. El trabajo se basó en un tipo de estudio analítico y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo. Por otro lado, el instrumento de investigación que construyó fue la observación y la entrevista. Se concluye que muchos estudiantes conviven en situaciones de vulnerabilidad social y en un clima familiar hostil, impactando fuertemente en los altos índices de estudiantes que abandonan sus estudios por múltiples causas, entre las cuales se encuentran: desintegración familiar, embarazo a temprana edad, necesidades económicas, etc.

Otra investigación encontrada fue la de Cruz R., et al (2017) quienes indagan acerca de “Cómo fundamentan los docentes sus decisiones didácticas

en establecimientos que atienden a niños de familias económicamente pobres en la Provincia de Concepción”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es conocer y categorizar la percepción que tienen los docentes respecto a los elementos científicos y teóricos que ellos mismos consideran como relevantes y ponen en práctica al momento de implementar sus clases con niños de familias económicamente pobres, que tienen una cultura diferente a la validada por el currículum y el sistema educacional, en la provincia de Concepción. Para conocer la fundamentación a sus decisiones didácticas, se realizó una investigación cualitativa de tipo fenomenográfica, y se utilizó el instrumento de entrevista en profundidad, para describir las percepciones desde el grado de fundamentación científica en que argumentan sus prácticas pedagógicas los docentes de la muestra. Arribaron a la conclusión de que a mayor fundamentación científica por parte de los docentes, se propician aprendizajes significativos de los niños y niñas. Lo que interesa de esta investigación es, justamente, que la forma en cómo el docente desarrolle su práctica educativa dentro del aula, de alguna manera, potenciará u obstaculizará el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, los investigadores a partir de realizar entrevistas en profundidad a docentes, arriban a la conclusión de que cuando los mismos fundamentan su práctica de manera consciente y actúan pedagógicamente, validando e integrando la cultura de sus estudiantes en el diseño e implementación de sus clases, considerando que trabajan con sujetos situados en un lugar y tiempos concretos, potencian las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte, la investigación de Iglesias (2017) trata sobre las “Clases de apoyo complementarias, para mejorar las trayectorias escolares de los alumnos del nivel primario: el taller en el aula”. El acompañamiento de trayectorias escolares y el de las condiciones pedagógicas en situación de vulnerabilidad social de una Escuela de Educación Primaria de la localidad de General Villegas de la Provincia de Buenos Aires. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es implementar una propuesta pedagógica que fortalezca el rendimiento escolar

de los alumnos que presentan mayor vulnerabilidad social en la Escuela Primaria N°3 “Salomé Ureña de Henríquez”, de la localidad de General Villegas de la Provincia de Buenos Aires. El tipo de investigación que se llevó adelante fue exploratoria, cuya metodología de trabajo implementada se relaciona con un diseño de investigación cualitativo. Se intentó entender y comprender los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc. desde la perspectiva de los propios sujetos que la producen y experimentan, en este caso los alumnos y docentes. Para llevarla a cabo se implementan diversas técnicas que se vinculan con lo conversacional. En primer término, búsqueda de información manteniendo entrevistas abiertas (preguntas generales y específicas) con el equipo directivo de la institución y a integrantes del equipo de orientación escolar. Por otro lado, se efectúan entrevistas semiestructuradas a algunos de los docentes para recabar información directamente relacionada con el rendimiento escolar de los niños, áreas más complejas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, situación social particular del grupo, inasistencias que presenten, intereses, entre otros aspectos que brinden información valiosa. Se llega a la conclusión de que dicha Escuela presenta dificultades relacionadas con el rendimiento escolar de una parte importante de sus alumnos. Parte de este escenario se debe a las problemáticas sociales y económicas por las que se encuentran atravesados y que repercuten significativamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, Abascal (2016) en su estudio indaga sobre “Las prácticas inclusivas en las escuelas primarias de Córdoba. Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social” en la provincia de Córdoba. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es describir las prácticas escolares inclusivas en relación a las condiciones pedagógicas de las Escuelas de gestión estatal provincial y a su vinculación con el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos de nivel primario en situación de vulnerabilidad social. El trabajo se basó en un tipo de estudio descriptivo y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo. Por otro lado, los instrumentos de investigación que construyó

fueron la entrevista y observación. Los resultados fueron que en las Escuelas existen intencionalidades y prácticas puestas en marcha con sentido inclusivo, sin embargo, éstas aún no tienen un carácter institucional y no siempre se vinculan con el necesario sostén de las trayectorias reales de los alumnos.

Como venimos exponiendo, un gran número de investigaciones encontradas se centran en la formación docente en relación a cómo estos educan a niños que provienen de contextos de pobreza y cómo esto influye en sus aprendizajes. La investigación de Uribe Lotero C., et al (2019) trata sobre “Educar en contextos de pobreza: percepciones y prácticas de docentes de un distrito educativo en Guayaquil, Ecuador”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es describir las percepciones de los/as docentes en relación a las capacidades adquiridas como resultado de su formación inicial profesional para educar en contextos de pobreza y a las prácticas que realizan para abordar las formas que se presenta la pobreza en el aula. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio-descriptivo que se basa en un cuestionario elaborado por el equipo investigador. Los resultados arrojan que los docentes perciben a la pobreza más allá de la falta de recursos económicos, por lo que coinciden que el contexto social en donde están inmersos los alumnos influye de manera significativa en sus aprendizajes.

En la investigación de Becerra Peña (2012) llevada a cabo en Venezuela el investigador evidencia una problemática que se trata sobre “Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es analizar la manifestación de diversas formas de prejuicio étnico docente hacia los estudiantes indígenas en centros escolares en contexto de pobreza. La metodología utilizada es cualitativa y descriptiva, se aplicó la entrevista semiestructurada. En conclusión, considera que las bajas expectativas por parte del docente determinan una relación asimétrica que es grave cuando ocurre en el contexto educativo, ya que el conjunto de creencias negativas del docente, se traducen implícitamente en mensajes de inferioridad

a los estudiantes, que inconscientemente les confirma su posición de desventaja y minusvalía.

En relación a esta última, se halló una investigación que de la misma manera indaga acerca de la influencia de las valoraciones y expectativas sobre el alumnado inmigrante en educación infantil y primaria, y su posible influencia en el aprendizaje. Dicho estudio se llevó a cabo en España por los autores Gil del Pino, et al (2017) y el título es “El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es analizar las expectativas de un grupo de docentes de Educación Infantil y Primaria sobre este alumnado y su posible influencia en el aprendizaje. El trabajo se basó en un tipo de estudio descriptivo y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo. Por otro lado, el instrumento de investigación que construyó fue la entrevista. En las conclusiones, los autores señalan la relación significativa de las expectativas y valoraciones de los docentes sobre el éxito escolar de los alumnos.

Otra investigación estudió acerca de los contextos en donde están insertos los alumnos y cómo esto influye en sus aprendizajes. Vega Reichenberger (2018) investiga los “Factores económicos y la escolaridad de los padres en la penitencia y deserción de los estudiantes de enseñanza media de dos establecimientos educacionales de la comuna de Rancagua, Perú”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es establecer los factores que intervienen en el fracaso escolar en estudiantes de educación media de dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O’Higgins. Las técnicas e instrumentos de estudio en dato son cualitativos de análisis descriptivo e inferencial, las que se objetivizan mediante tablas de frecuencias, cuadros estadísticos, gráficos de acuerdo a las hipótesis formuladas y se relacionan con cada una de las manifestaciones de las variables independientes. Los resultados obtenidos se relacionan con que el aspecto socioeconómico es una pieza fundamental en la deserción escolar, además, que la desesperanza aprendida se manifiesta en

las bajas posibilidades de inserción social que ellos mismos se auto-imponen y también la sociedad.

Por otra parte, Yancovic et al. (2022) investiga sobre las “Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables” en Costa Rica. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es indagar las percepciones de docentes en formación de enseñanza primaria con respecto al trabajo educativo realizado en sus prácticas pedagógicas en contextos vulnerables. El trabajo se basó en un tipo de estudio analítico y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo de tipo interpretativo. Por otro lado, el instrumento de investigación que construyó fue la entrevista semiestructurada. De acuerdo con los resultados establecidos, se evidencian tensiones y desafíos percibidos por las docentes en formación durante la realización de sus prácticas pedagógicas, las cuales se realizaron en establecimientos que presentan un alto índice de vulnerabilidad. Dentro de las tensiones, el grupo de docentes en formación señaló la constante preocupación que experimenta el profesorado por cumplir con lo establecido en el currículum oficial; declaran estar conscientes de que sus estudiantes tienen otros ritmos y niveles de aprendizaje que podrían diferir de lo establecido. Otra tensión identificada es la desesperanza aprendida que las personas docentes en formación percibieron en sus estudiantes, quienes ven limitadas o anuladas sus proyecciones futuras.

Otro estudio que encontramos es el de Saucedo (2020) sobre la “Integración de la familia y Escuela para fortalecer las trayectorias escolares del I.P.E.M N° 193” de la Provincia de Córdoba, Argentina. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Educación. El objetivo general de la investigación es promover a lo largo del ciclo lectivo 2022, programas que generen vínculos y trabajo colaborativo entre la familia y la Escuela completando las trayectorias escolares en el I.P.E.M N° 193, de la localidad de Saldán provincia de Córdoba, Argentina. El trabajo se basó en un tipo de estudio analítico y el tipo de tratamiento de datos fue cualitativo. Por otro lado, el instrumento de investigación que construyó fue la entrevista. Las

conclusiones que se derivan desde la identificación del problema de las trayectorias incompletas, hasta la identificación de las causas familiares, institucionales y personales de los alumnos, destacan el entorno como parte influye de manera positiva o negativa en los estudiantes.

Por su parte, Carballo (2016) investiga a “Docentes entre la posibilidad y la contingencia en contextos de pobreza y vulnerabilidad social”. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Sociología. El objetivo general de la investigación es indagar las percepciones de los docentes acerca de sus prácticas en relación con la dinámica territorial. Los docentes objetos de esta investigación, desarrollan su trabajo en la escuela N° 80, de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos, Argentina. El trabajo se basó en un tipo de estudio analítico, además se parte de un abordaje cualitativo, donde se trata de compartir el espacio de experiencia y vida cotidiana, describir creencias, valores, representaciones, formas de resolver problemas. Para ello, se implementaron distintas técnicas: tanto observación participante, como entrevistas. De esta manera se concluye que a los docentes se les dificulta el trabajo, por una parte por el equipo, la articulación entre niveles, y ciclos, por la violencia como forma de sociabilidad, de establecer vínculos. Ya que son violentos los vínculos entre pares, entre adultos responsables y el niño, la forma de reclamar frente a docentes o directivos. Y por otra parte, se les dificulta el trabajo a los docente porque los alumnos sufren enfermedades cutáneas producto de aguas servidas, y roedores en gran cantidad, otras enfermedades se originan por ausencia de una higiene adecuada, producto de la precariedad de las viviendas en las que habitan, en algunos casos no tienen baño, otras por falta de abrigo, paredes de chapa por donde se filtra el frío y el trabajo infantil, que generalmente se desarrolla en horas de la noche, acompañando a sus padres a cartonear.

Siguiendo con Murillo et al. (2015) la investigación se centró en la “Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación” en España. Dicha investigación, proviene de la Licenciatura en Sociología. El objetivo general de la investigación es conocer las concepciones

de evaluación que tienen los docentes de educación Primaria y Secundaria. Para ello se desarrollo un estudio cualitativo de carácter fenomenográfico, para obtener los datos se utilizó la entrevista. Los resultados muestran importantes diferencias en las concepciones sobre los referentes de evaluación, sobre los instrumentos usados y su adaptación, y sobre la devolución de la información. Lo más relevante es la diferente concepción que tienen de lo que es evaluación justa. Para los docentes de entornos favorables una evaluación justa está ligada a la objetividad y a la transparencia de las evaluaciones, los instrumentos y los criterios de corrección; mientras que para los docentes que trabajan en contextos desafiantes está más relacionada con la adaptación y la medición integral de los avances del estudiante. En otras palabras, esta investigación ha mostrado que las concepciones de los docentes que trabajan en contextos desafiantes tienen elementos de una evaluación más inclusiva, más adaptada a todos los estudiantes, mientras que los docentes de centros entornos más favorables son más exigentes, buscando más la excelencia. Pretender calificar una concepción superior a la otra es tan errado como pensar que esta adaptación al contexto es intrínsecamente positiva. Al final, es el contexto el que está determinando el tipo de evaluación, de enseñanza y con ello el futuro de los niños y las niñas.

Luego de la búsqueda y lectura de los antecedentes en relación a la temática elegida, resulta importante mencionar que la mayoría de las investigaciones consultadas provienen de otro campo de estudio: Ciencias de la Educación, y trabajan las problemáticas escolares de los sujetos que viven en contextos vulnerables desde el bajo rendimiento escolar y de trayectorias escolares incompletas. Además en muchas de ellas se destaca el papel significativo que juega el docente en la experiencia educativa del estudiante, influyendo en su autopercepción, autoestima y en la manera en que enfrenta su recorrido educativo.

4. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

El presente capítulo encuadra metodológicamente el estudio realizado, con el fin de analizar las concepciones que construyen los docentes acerca del recorrido de las trayectorias escolares de estudiantes del primer ciclo de nivel de Educación Primaria que viven en contexto de vulnerabilidad social en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina.

A continuación, se comparten los objetivos que aborda este trabajo de investigación:

4.1 Objetivo general

Analizar las concepciones de docentes de una Escuela primaria de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social

4.2 Objetivos específicos

1. Describir los factores internos de la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en las trayectorias escolares de sus estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social.

2. Describir los factores externos a la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en dichas trayectorias escolares.

3. Analizar las concepciones de los docentes sobre las trayectorias reales y teóricas de sus estudiantes.

4.3 Enfoque metodológico

Para lograr el objetivo general de esta investigación, el cual apunta a analizar las concepciones docentes sobre las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social, se creyó

conveniente asumir un enfoque metodológico cualitativo. Desde un punto de vista lógico, analizar significa descomponer un todo en sus partes constitutivas para arribar a un análisis más profundo del problema en cuestión (Sabino, 1992). Es posible realizar un proceso de análisis, interpretación y reflexión a partir de los decires de los participantes convocados, en este caso, de docentes de una institución educativa de la ciudad de Rosario. Se busca obtener una comprensión más profunda de las perspectivas de los participantes con respecto a los fenómenos que los rodean. Se pretende explorar sus experiencias y cómo perciben subjetivamente su realidad. Este enfoque tiene como objetivo comprender la diversidad de idiosincrasias y las cualidades únicas de cada uno de los actores involucrados en el estudio (Hernández Sampieri et al., 2008).

Para abordar la metodología cualitativa, se recurrió a la perspectiva de Marradi (2011), quien plantea que las investigaciones comúnmente denominadas cualitativas tienden a adoptar diseños flexibles. El autor destaca la importancia de reconocer que algunas cuestiones pueden definirse de antemano, mientras que otras deben ser decididas a lo largo del proceso de investigación, en función del acercamiento a los objetos o sujetos de interés. En este sentido, se requieren decisiones mínimas de diseño para orientar el estudio y justificar la elección de este enfoque investigativo. Además, durante el desarrollo de la investigación, se tomarán decisiones adicionales en función de las dinámicas emergentes.

4.4 Diseño y alcance de la investigación

En referencia al diseño metodológico empleado y a fines de los objetivos propuestos, se optó por llevar a cabo un estudio de campo que se caracteriza, de acuerdo a Sabino (1992), como el proceso que permite obtener datos de la realidad y estudiarlos tal y como se presentan, sin manipular las variables. En este caso los datos se obtuvieron a partir de las entrevistas realizadas a los

docentes, lo cual permitió un acercamiento a sus realidades lo que favorece a una mayor comprensión y análisis de los mismos.

Se realizó un diseño descriptivo, ya que nos centramos en conocer y describir en mayor profundidad una problemática poco estudiada, hasta el momento, desde la Psicopedagogía. A su vez esta investigación se enmarcó dentro del tipo transeccional debido a que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. Teniendo como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es una investigación descriptiva en tanto pretende describir características de conjuntos homogéneos de fenómenos (Sabino, 1992). Este tipo de estudio es normalmente el mejor método de recolección de información que demuestra las relaciones y describe el mundo tal cual es, en el cual la información es recolectada sin cambiar el entorno.

Según Sirvent (2005), en este tipo de diseños, se empieza con conceptos que orientan a la focalización del problema u objeto, que luego, se sumergen en el terreno para construir movimientos espiralados, correspondientes a las categorías y proposiciones teóricas pertinentes.

4.5 Participantes

En este apartado haremos mención a la muestra tomada para llevar a cabo la presente investigación. La misma, según Hernández Sampieri et al., (2008) es definida como un grupo de personas, eventos, sucesos o comunidades sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. Esto es así, puesto que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, ya que nuestro interés como investigadoras no fue generalizar los resultados del estudio a una población más amplia sino que se buscó, en esta indagación cualitativa, su profundidad.

Los participantes de este trabajo, corresponden al ámbito educativo. El mismo, se llevó a cabo en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, puntualmente en una Escuela de gestión privada, mixta, de jornada simple y de formación laica, ubicada en el barrio Ludueña Norte de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

En la Escuela se contó con la presencia de diez docentes del Nivel Primario, que estuvieron dispuestas a participar de la investigación, es decir, se trata de sujetos que voluntariamente accedieron a participar en este estudio, las cuales abordan diferentes materias y grados. Siendo elegidas al azar. Es necesario advertir que, cada participante entrevistado, se encuentra distinguido en el apartado de resultados por las nomenclaturas D, correspondiente a los entrevistados docentes. Estas siglas, siguen acompañadas por un número el cual se relaciona con el orden de cada uno de los entrevistados según el grupo poblacional indagado.

4.6 Instrumentos de recolección de datos

Para el enfoque cualitativo la recolección de datos resulta fundamental, siendo su propósito la obtención de datos (que se convertirán en información). En nuestro proceso de indagación los datos que interesaron fueron conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, concepciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de las participantes. Se recolectaron con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimientos (Hernández Sampieri et al., 2008).

Continuando, el instrumento de recolección de datos fue la entrevista semi-dirigida, construida por la totalidad de veinte preguntas que fueron pensadas específicamente en relación a la problemática, organizadas en función de los objetivos específicos que corresponden al presente trabajo de investigación. La entrevista semi-dirigida o semi-estructurada, es entendida como guía de asuntos donde el entrevistador tiene la libertad de introducir

preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2008).

Según Ander Egg (2003), este formato consiste en presentar una guía de preguntas estipuladas que no son cerradas sino que permiten que el/la entrevistado/a se exprese libremente.

Cabe destacar que los ejes en torno a la temática indagada fueron: caracterizar las particularidades de la profesión de los docentes entrevistados, la duración de su experiencia en dicha profesión, sus sentimientos en relación con su trabajo y su nivel de desarrollo profesional. Otro de los ejes, se enfoca en la consideración de las trayectorias escolares por parte de los docentes. Se indagó cómo brindan apoyo a sus estudiantes y cómo implementan lo planteado a nivel curricular, al mismo tiempo, se abordó las similitudes y diferencias que los docentes identifican en las trayectorias de sus alumnos. Por último, otro de los ejes fue los factores internos/externos de la institución como así también acerca de sus concepciones de la vulnerabilidad social.

4.7 Procedimientos de recolección de datos

En la recolección de datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales les damos estructura (Hernández Sampieri et al., 2008). Para llevar a cabo dicho procedimiento, se realizó un primer acercamiento a las distintas docentes para efectuar la correspondiente presentación de las investigadoras y del proyecto de investigación. Luego, se concretó una entrevista individual y virtual con cada una de ellas y el registro de las mismas se llevó a cabo mediante grabaciones de voz y notas de campo tomadas por nuestra parte. Cabe aclarar que en todo momento se mantuvo la confidencialidad de su identidad y sus respuestas se utilizaron únicamente para los fines a los cuales dieron consentimiento.

4.8 Análisis de datos

Se realizó un análisis de datos cualitativos de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta los objetivos específicos. El proceso de construcción de las categorías se organizó según criterios temáticos.

Para ordenar y sintetizar los datos, se efectuó un proceso de división de la información según unidades de contenido utilizando el criterio temático mixto, es decir, el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate.

Por último, se interpretaron los resultados obtenidos y se realizaron las conclusiones pertinentes a la temática (Rodríguez Sabiote, 2003). En la tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías de análisis empleado.

Tabla 1. Categorías y subcategorías del análisis empleado.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
<p>Describir los factores internos de la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en las trayectorias escolares de sus estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social</p>	<p>Factores Internos de la Institución Escolar</p>	<p>Acompañamiento docente, intervención docente, trabajo en red, currículum.</p>
<p>Describir los factores externos a la institución escolar que los docentes consideran que estarían implicados en dichas trayectorias escolares.</p>	<p>Factores externos y vulnerabilidad social</p>	<p>Económicos, sanitarios, oportunidades, inseguridad, familia, trabajo en red</p>
<p>Analizar las concepciones de los docentes sobre las trayectorias reales y teóricas de sus estudiantes.</p>	<p>Concepciones acerca de trayectorias reales</p> <p>Concepciones acerca de trayectorias teóricas</p>	<p>Trayectorias reales:</p> <p>*Trayectorias escolares como un camino que transita el sujeto</p> <p>*Trayectorias de sus estudiantes como frágiles</p> <p>*Trayectorias como constructo de la historia y experiencia de cada estudiante.</p> <p>Trayectorias teóricas:</p> <p>*La importancia de acercar contenidos que sean significativos, que sean del interés de sus alumnos</p>

5. CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado se analiza la información obtenida de las entrevistas realizadas a las docentes que participaron en esta investigación. A modo de organización y para facilitar la lectura del presente apartado, decidimos realizar las abreviaturas D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10 para mencionar a las participantes que nombramos frecuentemente.

Por su parte, este trabajo de investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa, lo cual implica la necesidad de tener en cuenta las categorías desarrolladas en el Marco Teórico y articularlas con las respuestas obtenidas. Es así, que se intenta situar puntos de coincidencia o discrepancia, según corresponda y así generar una comprensión más profunda y contextualizada de los datos recopilados.

5.1 Factores internos de la Institución Escolar

Con respecto, a los factores internos y externos, retomaremos los aportes de Paín (1983), quien plantea la importancia de pensar y reconocer al sujeto dentro de un contexto determinado. Los dichos de las docentes se puede relacionar con lo que sostiene la autora, quien expresa que para que el aprendizaje sea posible, debe haber una relación dialéctica entre las condiciones internas del sujeto (cuerpo, condiciones cognitivas, dinámica del comportamiento) y las condiciones externas que, justamente, refieren al contexto.

Con fines didácticos y metodológicos presentaremos de manera separada los factores internos y externos, para analizar cada objetivo específico. Al respecto, las entrevistadas D1,D2,D3 Y D6, expresaron lo siguiente:

“La escuela tiene un ideario particular que es darle lugar a todo el mundo. Es una escuela que abre las puertas, que no discrimina a nadie. Es un mundo donde caben todos los mundos, tratamos de acercarlos los conocimientos y los contenidos según la complejidad de cada chico y de acuerdo a las actitudes y habilidades de cada uno, porque no son todos iguales. Tratamos de que se sientan queridos, incluidos, valorados, la escuela cumple un papel fundamental en el barrio porque es contenedor, es escucha, es habla, soluciona problemas, de asistencialismo porque también tiene comedor, es estructural. Es muy importante la escuela en el barrio y la vida de los chicos” (D1)

“Los factores internos a la institución que influyen en las trayectorias tienen que ver con el acompañamiento docente, con el visibilizar a cada alumno/a y atender las necesidades de los/as mismos/as” (D3)

“Dentro de los factores internos, es importante reconocer que la interacción de múltiples factores puede ser compleja y única para cada estudiante...el apoyo de la comunidad escolar, los docentes, los padres y los responsables de la formulación de políticas es esencial para mitigar los factores negativos y fomentar los positivos para promover el éxito educativo de nuestros alumnos” (D6)

Los factores internos tienen que ver con el papel que tiene la Escuela y cómo actúa, en relación a determinadas situaciones que viven algunos de sus estudiantes y al trabajo de las docentes. Las concepciones de las docentes, dan cuenta de lo importante que es la intervención por parte de la Escuela para mejorar la calidad de estas trayectorias. Como así también, dan cuenta de que como miembros de dicha institución, se realizan todos los procedimientos necesarios, que están al alcance para atender a la situación particular de cada alumno y proporcionar apoyo y contención a los docentes. Además, se resalta la importancia del trabajo en red para potenciar y mejorar la calidad de las trayectorias educativas. Para poder comprender las redes que se crean en el recorrido de las trayectorias escolares, se indagó específicamente sobre el acompañamiento familiar, y el acompañamiento docente e institucional.

Específicamente sobre el acompañamiento familiar, se abordará más adelante en la categoría correspondiente a factores externos, vulnerabilidad social y el acompañamiento docente e institucional.

En palabras de D4:

“La escuela hoy cumple 93 años y bueno siempre se trabajó en red, por ejemplo antes la red era la escuela con el centro de salud entonces tenían centro de salud, se vacunaban, nosotros íbamos, hacíamos un seguimiento, nos comentaban si algún chico tenía alguna dificultad, algún problema de salud, siempre hubo comunicación sobre todo del equipo directivo y después se empezaron a crear redes más grandes por ejemplo se creó un centro de día entonces los chicos con dificultad del turno tarde iban a la mañana al centro de día y así viceversa donde en ese centro de día hay un montón de actividades. Son todas redes de contención que las hace la comunidad, se intenta siempre trabajar en redes, estar comunicados”

Otras docentes expresaron:

“Se trata de hacer una red, tenemos un psicólogo que también trabaja por cuestiones judiciales porque también es abogado, y también hacen conexiones del distrito... se mueve mucho, se trata de hacer lo posible. La intención siempre está, de preocuparnos por esos chicos” (D7)

“La escuela tiene un psicólogo. Lo bueno de este psicólogo, es que es también abogado y entonces se reúne con gente, hace el nexo y ayuda bastante a la escuela. Está también, las fonoaudiólogas, las vices, nosotras... Hay un hogar también, que llevan a los chicos más vulnerables. Entonces los chicos van ahí, lo ayudan con las tareas, talleres. Hace mucho se armó ese grupo y siguió, ya hace 20 años. Comenzó como un hogar los chicos iban y los bañaban, les daban de comer” (D2)

La autora Dabas (1999) define al trabajo en red como una estrategia vinculadora, de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas que deciden asociar voluntaria y concertadamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes. Se puede observar en las expresiones de las docentes este trabajo en red con otros profesionales o instituciones, consideramos que el punto clave de este modo de acompañar es el de reflexionar permanentemente con otros, replanteando la propia red de relaciones para no padecer la paradoja de querer trabajar en redes mientras vivimos aislados. En palabras de la autora, la metáfora de la red nos sitúa en un paradigma donde las singularidades no funcionan simplemente como partes que se suman para conformar un todo, sino que interactúan y construyen significados en ese entrelazado. Desde este enfoque, el conocimiento ya no persigue únicamente la certeza, sino que se orienta hacia la creatividad (Dabas,1999).

A continuación, realizaremos un análisis sobre la función que tiene el acompañamiento docente en el trabajo diario con los estudiantes.

La docente D4 expresa que:

“Uno acompaña y somos partes del conocimiento y debemos destrabar cuestiones para que el chico llegue a los conocimientos pero uno debe acompañar, escuchar, motivar y más hoy en día que el chico tiene acceso a toda la información, después otra cosa importante es que el chico desarrolle la búsqueda, observación hay que estimularlos, haya que ser disparadores de intereses para los chicos, hay que contextualizar el conocimiento (D4). Tomando aportes de Fernández (1997) y en relación con el testimonio de la docente, el escuchar no es sinónimo de quedarse en silencio. Implica mirar, recibir, buscar, incluirse, interesarse, acompañar y sostener, relacionando la historia con lo vivenciado en tiempo presente, entendiendo que el aprendizaje es resultado de este movimiento. Los dichos de la docente destacan la importancia de la docencia como un proceso de acompañamiento y facilitación del conocimiento, su afirmación de que los educadores son "partes del conocimiento" resalta la idea de que la enseñanza no es simplemente la

transferencia de información, sino un involucramiento activo en el desarrollo del estudiante. La necesidad de contextualizar el conocimiento resalta la importancia de vincular la información con la experiencia vivida, reconociendo que el aprendizaje es un proceso dinámico y contextualizado en la historia del estudiante.

Por su parte, la docente D5 nos dice que:

“Tiene la función de ser un sostén, un soporte y hacer que las cosas ocurran. Se me ocurren ejemplos de años anteriores, acompañar a una jovencita que estaba en los superiores, séptimo grado y quedó embarazada para que pudiera terminar la escolaridad. ¿Qué implicó?... implicó generar un espacio en donde ella pueda estar cómoda con su panza... Y en otros casos, donde tuvieron el bebé antes y pudieron ir a la escuela, generar un espacio donde el bebe pudiera estar y la mamá, jovén mamá terminara de estudiar. Por otro lado, casos de ir a la casa de familias porque la nena o nene no viene y ahí uno conoce la situación familiar, se trata de acompañar y dejar registro de que nos importa y no nos da lo mismo que vengas o que no vengas. Eso creo, que el acompañamiento hace posible que el otro sienta que no es un número más sino una persona y que por lo tanto se lo reconoce” (D5).

Las entrevistadas coinciden en que es fundamental el acompañamiento y a través de sus respuestas podemos observar que el mismo desempeña un papel multifacético que va más allá de la simple construcción de conocimientos. La educación es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad. Podemos inferir que las docentes ponen de manifiesto lo que plantea la autora Duschatzky (2002) en relación a la modalidad de invención, es decir, se pone en relieve la producción de recursos para así habitar la situación. Se trata de hacer algo con lo real, de producir aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles. Se trata de la construcción de una posición de enunciación que grafica la búsqueda de un “poder ser” en el borde de un “no poder”.

5.2 Factores externos y vulnerabilidad social

Los factores externos tienen que ver con aquellos condicionantes que surgen por fuera de la institución escolar pero que atraviesan las trayectorias escolares de los estudiantes (Paín, 1983)

Los testimonios de D2, D3 y D5:

“Todo lo que va viviendo día a día, este año hay muchas, las balaceras, las inestabilidades de la familia. Esto influye mucho. Familias con miedo....En la trayectoria escolar del niño/a influye el estado emocional del mismo, el temperamento, el acompañamiento docente, así como también el entorno y el ambiente familiar” (D2).

“Los factores externos tienen que ver con el entorno en el que viven, su familia. Un niño/a que esté rodeado de violencia, que no se sienta acompañado, que no sea valorado o que le impongan de forma autoritaria que es lo que tiene que hacer seguramente termine teniendo un desempeño que no sea muy bueno, su autoestima va a ser baja y pueda llegar a creer que no va a poder ciertas cosas” (D3)

“Factores externos negativos o que complican, son la violencia y la precarización laboral de los papás, la participación de los menores ya sea cuidando a los hermanitos menores o yendo a cirujear con los papás.” (D5).

Esto da cuenta de que la Escuela, reconoce las realidades complejas por la que la gran mayoría de sus estudiantes atraviesan. El más mencionado por las entrevistadas fue la inseguridad que viven en el barrio, el de la condición de bajos recursos socioeconómicos del estudiante y su familia, el cual constituye según las concepciones de las docentes, uno de los principales obstáculos para pensar los procesos de aprendizajes. Müller (2001) al respecto aporta que cada sujeto constituye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de

aprender. El aprendizaje se moviliza en estrecha relación con el lugar social, su familia, el grupo escolar y su comunidad.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas indagamos su perspectiva sobre la vulnerabilidad social, así como también si observan signos de que sus estudiantes estén experimentando algunas de las situaciones asociadas con la vulnerabilidad. En cuanto a las docentes encontramos que D4 y D6, expresan:

"La escuela tiene que tener realidades propias y un currículum propio, no le puedes exigir lo mismo a un chico de ludueña que a un chico de la Gurruchaga, pero digamos... yo tampoco entro en esto de pobre pibe. La escuela debe darle y exigirle lo mejor" (D4)

"Cuando hablamos de vulnerabilidad social hacemos referencia a la falta de recursos, oportunidades y apoyo que enfrentan algunos estudiantes en la sociedad. Esta vulnerabilidad puede tener un impacto significativo en la experiencia educativa de los estudiantes de diversas maneras...si bien creo que la vulnerabilidad social no determina el destino educativo del estudiante, pero puede crear obstáculos adicionales que deben abordarse para garantizar que tengan oportunidades equitativas para el éxito" (D6).

Se puede observar en sus respuestas una influencia significativa de la vulnerabilidad en la experiencia educativa, aunque también enfatizan que esta no determina por completo el destino educativo. Como plantean Nicastro y Greco (2009), las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular. Asimismo, resalta la importancia de abordar estos desafíos para garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizajes significativos en su trayectoria educativa.

A su vez, las diez docentes entrevistadas acuerdan que todos sus alumnos son vulnerados, así mismo coinciden que sus alumnos se encuentran en

contextos difíciles influyendo en sus trayectorias escolares la violencia, amenazas, crisis económicas, inseguridad que se vive en el barrio como así también destacan algunas de ellas el entorno familiar *“Por más contexto difícil que tengas a tu alrededor si vos tenés una familia que te acompaña, la cosa cambia, pero bueno hay chicos muy solos y en todas las clases sociales”* (D4), otra de las docentes expresa: *“La movilidad de la familia, de un barrio a otro, producto de las amenazas y toda la situación de violencia que se vive en la ciudad de Rosario. Otra cosa, es los niños a cargo de hermanitos más grandes, ellos faltan porque tienen que cuidar a los más chiquitines porque los papás deben ir a trabajar. Otra cuestión que veo es que hay como una falta de ritmo en las familias, quizás algunos actores ordenador como las rutinas, el tener que levantarse todos los días a realizar algo, con horarios, con encuadres de tiempo se ha ido perdiendo, entonces como no hay a lo mejor nada que los convoque de levantarse temprano, están corridos los horarios”* (D5). Se infiere que las docentes conciben al ambiente en el que crece un niño como uno de los principales responsables de su conducta, su forma de relacionarse con los demás, e incluso, sus modalidades de aprendizaje. A través de sus expresiones, se evidencia la relación establecida por las docentes, quienes no conciben la posibilidad de que el aprendizaje ocurra sin la influencia del contexto. El acompañamiento de la familia en la educación es fundamental, ya que desde allí se les enseña afrontar situaciones cotidianas de la vida, transmitiendo además valores y responsabilidades. Estos aprendizajes, una vez asimilados, se verán reflejados en situaciones de la vida escolar.

Al indagar sobre el acompañamiento familiar, las docentes D1 y D3, consideran que es escaso o nulo en ciertas familias. Relatan:

“Algunas familias son muy presentes porque son familias humildes pero con trabajo, que se ocupan de sus hijos. Y la mayoría son un acompañamiento escaso por propias dificultades de hambre, de falta de conocimiento, de falta de acompañamiento propio en su vida de niño. A veces, tienen problemas que no pueden resolver, que tiene que ver con la pobreza estructural, que tienen que

ver con su propia crianza o con el significado y la valoración que le dan a la escuela” (D1)

“El acompañamiento es diferente en cada caso. Hay familias que se interesan mucho, que en las propuestas donde se las invitan a participar lo hacen con entusiasmo y contentas por compartir un momento con su hijo/a. En otras ocasiones, es necesario insistir para que simplemente los traigan a la institución, con el resto de las propuestas es mucho más difícil notar esa presencia y buena predisposición.” (D3)

A diferencia de las docentes D1 y D3, que mencionan que las familias brindan apoyo, todas coinciden en que este respaldo no se enfoca tanto en los contenidos escolares.

Destacamos las siguientes respuestas:

“En general las familias están pendientes que los chicos puedan llegar seguros a la escuela y que puedan estar dentro de la escuela...Y en este sentido, hay familias que están acompañando a los chicos porque se acercan a pedir o avisan si no van a venir. Respecto a lo propio del aprendizaje, aquí diría que quizás el acompañamiento no es lo que los docentes esperamos”. (D5)

“Hay familias que se ocupan mucho pero por lo menos están presentes y desde lo que pueden ayudan. Nunca hubo un apoyo desde la tarea, siempre costó un montón que los chicos hagan la tarea y bueno pensar que no tienen ni comodidades como para a veces sentarse, o tener una mesa digamos donde no estén con todos su hermanitos alrededor o estén comiendo... las condiciones a veces no se dan para que esto pueda ser ideal o por lo menos lo que uno piense ideal desde lo que te enseñan en un profesorado pero hay familias que sí ayudan y otras que no pueden y que te lo hacen saber, tal contrario te piden ayuda a vos los papás a nivel personal porque no saben qué hacer y también te preguntan qué hacer con esos chicos”. (D7)

A partir de las observaciones de las docentes, se puede inferir que las familias en situación de vulnerabilidad enfrentan desafíos adicionales en la transmisión de valores y en su capacidad para respaldar la educación de sus hijos. La escasez de recursos, la condición de pobreza pueden contribuir a una desventaja en términos de capital social, lo que, a su vez, puede afectar el proceso escolar de los niños. En consecuencia, estas condiciones socioeconómicas pueden tener un impacto significativo en la capacidad de las familias, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad, para participar de manera efectiva en el proceso educativo de sus hijos.

Destacamos los dichos de la docente D6: “[...]El apoyo de la comunidad escolar, los docentes, los padres y los responsables de la formulación de políticas es esencial para mitigar los factores negativos y fomentar los positivos para promover el éxito educativo de nuestros alumnos.”, quien subraya la idea de que la colaboración y la participación activa de diversos actores en el ámbito educativo son fundamentales para crear un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. El aprendizaje se moviliza en estrecha relación con el lugar social, su familia, el grupo escolar y su comunidad (Müller, 2001)

A partir de las expresiones de las docentes en relación a los factores internos y externos, se puede inferir la importancia de crear condiciones que posibiliten enunciar y visibilizar estas problemáticas, lo que contribuirá a construir un espacio infantil en el cual se promueva activamente su desarrollo y participación como sujetos en proceso de formación. Es de destacar los dichos de la docente D6: “Es importante reconocer que la interacción de múltiples factores puede ser compleja y única para cada estudiante...el apoyo de la comunidad escolar, los docentes, los padres y los responsables de la formulación de políticas es esencial para mitigar los factores negativos y fomentar los positivos para promover el éxito educativo de nuestros alumnos”.

5.3 Concepciones acerca de trayectorias reales

Para comprender las concepciones que tienen las docentes acerca de las trayectorias escolares fue necesario indagar, en primera instancia, que entienden por trayectoria escolar, puesto que, tal como sostiene Nicastro (2013) es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento, va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones.

La trayectoria real se refiere a lo que ocurre en la Escuela en relación a los diferentes ritmos de aprendizajes, la falta de estrategia de los docentes, la diversidad de los estudiantes y el desarrollo didáctico que se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continua basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar, la inflexibilidad del desarrollo pedagógico didáctico para dar respuestas eficaces frente a esta heterogeneidad (Teregi, 2009)

Por un lado, seis de las diez docentes entrevistadas coinciden en conceptualizar las trayectorias escolares como un camino que transita el sujeto. En este sentido, D2, D3, D4 y D5 recuperan el recorrido individual de cada alumno a lo largo de su historia escolar:

“El camino que va haciendo cada uno desde que empieza aceptándolo como es, enfocándolo en su camino, desde el jardín. Armar ese caminito...”
(D2)

“El recorrido de los niños/as dentro de la escuela. Su desempeño a lo largo de la escolaridad” (D3).

“Cuando hablamos de trayectorias escolares hablamos desde el historial del niño en diferentes instituciones o en la misma institución, es paso por esta institución o por tal otra o si viene siempre de la misma institución como fue su aprendizaje, sus dificultades” (D4).

“Es esto de poder pensar, el camino individual de cada niño y bueno tener la idea de que los aprendizajes se van a ir dando en diferentes momentos en donde conforme a las singularidades de cada uno” (D5).

Estos testimonios evidencian la percepción de las docentes respecto a la variedad de recorridos educativos que caracterizan a la institución escolar. Es de esta manera, que Terigi (2008) considera que gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Si bien las docentes hacen hincapié al recorrido meramente escolar, D8 recupera sus vivencias y el contexto cuando expresa: *“Lo primero que se me viene es el contexto donde vive y su vivencia o travesía por una institución” (D8); “La escuela tiene que tener realidades propias y un currículum propio no le puedes exigir lo mismo a un chico de ludueña que a un chico de la Gurruchaga, pero digamos... yo tampoco entro en esto de pobre pibe. La escuela debe darle y exigirle lo mejor” (D4).* De acuerdo con lo expresado por algunas de las docentes, la diversidad en el recorrido de las trayectorias educativas se debe a las particularidades de cada estudiante, su historia y el entorno en el que se desenvuelve. Se puede afirmar que, como sostienen Kaplan y Garcia (2006), los condicionamientos sociales y también las subjetividades que produce la Escuela, juegan ambos un papel central en estas trayectorias. Se consideran a las mismas como una construcción que se va conformando a partir de la historia y experiencia de cada sujeto.

Por otro lado, las docentes D1, D6, D9 y D10 coinciden en concebir a las trayectorias de sus estudiantes como frágiles, *“Son frágiles, son muy frágiles como la mariposa yo siempre digo que no nos damos cuenta que estamos con personas que son casi fugaces” (D6).* Además, otra docente y en concordancia con la anterior expresa *“Las trayectorias de mis estudiantes son muy fragilizadas porque estamos inmersos en un barrio muy vulnerable, que tiene mucha pobreza, muchas carencias, mucha droga, mucha disfuncionalidad familiar. No todos los casos son iguales, no todas las familias son disfuncionales pero sí, como repetí antes, la inseguridad, pobreza extrema hacen que las trayectorias estén muy fragilizadas. No son chicos que vienen*

todos los días, no son chicos que tienen útiles, no son chicos que aprenden fácilmente” (D1). Estos testimonios evidencian la profunda preocupación y conciencia de las docentes sobre la vulnerabilidad y fragilidad que caracterizan las trayectorias de sus estudiantes. La descripción del barrio como un entorno vulnerable, marcado por la pobreza, la drogadicción y la disfuncionalidad familiar, destaca la complejidad de los desafíos que enfrentan los estudiantes fuera del ámbito escolar. Y estos factores externos impactan directamente en la estabilidad y continuidad de sus trayectorias. Por otra parte, la docente D1 destaca la diversidad de situaciones, reconociendo que no todos los casos son idénticos, esto enfatiza la importancia de considerar las particularidades de cada estudiante y su contexto individual al abordar las necesidades y desafíos. Es de esta manera, que el reconocimiento de la fragilidad de las trayectorias escolares plantea desafíos significativos para los docentes, la respuesta a estas vulnerabilidades requiere no solo enfoques pedagógicos adaptativos, sino también un compromiso emocional y social con los estudiantes.

Y aquí, es pertinente pensar en lo que plantea Bourdieu (2014) en relación al espacio social, el cual está estructurado por diferentes formas de capital: el capital económico (relacionado con la riqueza y los recursos financieros), el capital cultural (relacionado con el conocimiento, la educación y las habilidades) y el capital social (relacionado con las redes sociales y las conexiones). La posición de un individuo o grupo en el espacio social está determinada por la cantidad y el tipo de capital que poseen. Frente a esto destacamos también los dichos de la docente D9: *“Las trayectorias de mis alumnos son débiles, se puede observar a simple vista la vulnerabilidad del contexto en el que viven, ya que muchas veces llevo útiles, cuadernos.... porque muchos no tienen acceso. Otra cosa que suele suceder a menudo es que algunos niños en plena actividad empiezan a preguntar cuando es la merienda porque, a lo mejor, es una de las pocas comidas del día”*. Lo expresado por la docente refleja la realidad de la vulnerabilidad social que enfrentan algunos estudiantes en su contexto. Además, se evidencia una conexión directa entre las condiciones socioeconómicas precarias de los estudiantes y sus trayectorias escolares. Frente a lo expresado por la docente,

se puede pensar en la precariedad material, ya que la mención de llevar útiles y cuadernos a los estudiantes resalta la falta de acceso a recursos básicos para el aprendizaje, y la escasez de materiales escolares puede convertirse en una barrera adicional para el proceso educativo. Por otro lado, la referencia a los niños preguntando por la merienda revela el tema de la alimentación, dado que la Escuela no solo cumple un papel educativo sino que, en muchos casos, se convierte en un espacio donde se abordan necesidades básicas, como la alimentación. Asimismo, la iniciativa de la docente al proporcionar útiles y cuadernos demuestra un compromiso más allá de la enseñanza formal, los docentes a menudo se convierten en figuras clave para mitigar las disparidades y brindar apoyo emocional y material.

Lo anteriormente mencionado subraya la importancia de pensar no sólo en las trayectorias teóricas, que abordaremos en el próximo apartado, sino también las necesidades básicas de los estudiantes para garantizar un entorno propicio para el aprendizaje. Además, se destaca la relevancia del rol docente como agente de cambio y apoyo en contextos desafiantes. Asimismo, los testimonios, dan cuenta del reconocimiento por parte de las docentes de la diversidad de trayectorias escolares que conforman el aula. También lo expresa Terigi (2008) considerando que gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Esto da lugar a pensar las trayectorias, según la clasificación que realiza la autora, como reales.

5.4 Concepciones acerca de trayectorias teóricas

Con el objetivo de analizar las concepciones de los docentes sobre las trayectorias teóricas de sus estudiantes, entendidas como *"Recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar"* (Terigi 2009, p. 2), es decir, la expectativa general de que los estudiantes aprueben al ingresar al sistema

educativo, se indagó cómo intentan implementar lo propuesto a nivel curricular y cómo acercan los contenidos a sus estudiantes.

Al indagar a las docentes sobre las propuestas curriculares, se evidencia en sus respuestas la relevancia que atribuyen a la entrega de contenidos significativos, aquellos que capturan el interés de sus estudiantes:

“Primero tratamos de que los contenidos sean significativos o sea que le sirvan para algo a los chicos, que puedan aplicarlos en su vida diaria” (D1), otras docentes expresan:

“Se intenta llevar adelante tomando en cuenta las principales necesidades de los alumnos y alumnas. Se acercan los contenidos, realizando proyectos, talleres, a través de juegos. Innovando un poco para que el aprendizaje logre ser significativo” (D3)

“Los contenidos trato de acercarles de una manera muy prioritaria, primero priorizar qué es lo más urgente y lo más importante ya que hay toda una discontinuidad de tiempos, clima, de asistencia de ellos que hace que todo sea como muy inestable, entonces lo primero que hacemos es priorizar los contenidos prioritarios y sobre esos contenidos tratar de ofrecerles a través de juegos dinámicos, de una manera divertida donde la comunicación y la palabra sea lo primero en estar, en donde pueda llevarlo a lo cotidiano que no quede en algo muy abstracto a través del trabajo en equipo que me parece fundamental porque no me gusta que copien del pizarrón todo el tiempo” (D6).

“Con respecto a los contenidos, siempre partiendo del interés, si puede hacerse desde lo concreto, el recurso: la visita, lo que más llame la atención de los niños, buscando alguna herramienta que le guste, lo audiovisual, desde la hora de computación, ya que ellos no tienen computadoras pero bueno ahora con el tema de los celulares cambió y mejoró porque por lo menos ahora pueden acceder a las páginas con algún celular que tengan en la familia” (D7)

En líneas generales, las docentes expresaron que las trayectorias teóricas, establecidas por el sistema educativo, no coinciden con las reales.

Resulta esencial tener presente tres características fundamentales del sistema educativo: la organización por niveles, la progresión gradual y la anualización de los grados de instrucción. Estos aspectos son cruciales para entender la configuración y desarrollo, ya que influyen en la forma en que los estudiantes avanzan a través del sistema educativo, experimentando una transición gradual de nivel en nivel, con la expectativa de alcanzar logros específicos en cada grado (Terigi, 2009). Siguiendo con uno de los testimonios, una de las docentes expresa:

“Nunca se llega a dar lo previsto, por ejemplo, estas en segundo grado pero tenes que dar cosas de primero que no llegaron a ver. Uno trata de dar todos los contenidos pero darlos con el criterio, sobre todo, de darles la seguridad a ellos de que pueden acceder, después bueno... Yo siempre trato, dentro de lo posible, de exigir y darles lo mejor, darles el contenido del grado apostando siempre a más” (D4)

Las trayectorias teóricas son aquellos caminos que se recorren en el sistema escolar de forma homogénea, lineal y predecible. Sin embargo, expresaron las docentes que un número importante de sus estudiantes transitan su escolaridad de modo heterogéneo y variable. Cada vez se hace más visible que ese recorrido ideal planteado por la organización escolar, muchas veces no es el real para algunos sujetos. Como plantean Nicastro y Greco (2009), mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple, es decir, no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar. No es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular.

Inferimos que los testimonios destacan de manera consistente la relevancia asignada a la presentación de contenidos significativos y de interés para los estudiantes. Estas educadoras reconocen la importancia de hacer que los contenidos sean aplicables a la vida diaria de los alumnos, que tengan vinculación con sus trayectorias reales, priorizando necesidades específicas y utilizando enfoques innovadores, como proyectos, talleres y juegos, para lograr

un aprendizaje más significativo. La adaptabilidad y la priorización de los contenidos emergen como estrategias clave en un entorno educativo caracterizado por la inestabilidad y la variabilidad en la asistencia de los estudiantes. Además resaltan la importancia de adaptarse a las circunstancias particulares de los alumnos para ofrecer una educación más efectiva y significativa.

6. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Antes de adentrarnos en el desarrollo de este capítulo, es esencial destacar que todas las reflexiones que presentaremos son inherentemente parciales y están abiertas al diálogo. Buscamos generar contribuciones y enriquecimientos al ámbito de la Psicopedagogía. Al mismo tiempo, queremos subrayar que estas reflexiones están impregnadas por nuestra subjetividad, esto significa que se fundamentan en nuestro marco teórico de referencia, nuestras lecturas y nuestra forma particular de concebir la realidad. La riqueza de la Psicopedagogía radica en la diversidad de enfoques y experiencias, y nuestro objetivo es contribuir a este diálogo continuo con humildad y apertura a nuevas perspectivas.

Ahora bien, como fue explicitado y desarrollado anteriormente, esta tesis tuvo como objetivo general analizar las concepciones de docentes de una Escuela primaria de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. En concordancia con ello, se plantearon diversos objetivos específicos que permitieron indagar con mayor profundidad las categorías centrales de esta temática. Es propicio destacar que la herramienta metodológica utilizada permitió obtener los datos necesarios en relación a los objetivos planteados.

En cuanto a los resultados específicos, se puede inferir que los testimonios de las docentes revelan diversas concepciones sobre las trayectorias escolares, algunas coinciden en la idea que las trayectorias escolares son un camino que transita el sujeto. Mientras que otras docentes expresaron que las trayectorias de sus estudiantes son frágiles, mientras que algunas docentes las conciben cómo un constructo de la historia y experiencia de cada estudiante. Es de esta manera, que los testimonios enfatizan la diversidad y singularidad de las trayectorias escolares reales, subrayando la necesidad de comprenderlas desde diversas dimensiones. En un entorno educativo caracterizado por la inestabilidad y variabilidad en la asistencia de los estudiantes, se evidencia la importancia de adaptar y priorizar los contenidos como estrategias clave. Además resaltan la importancia de adaptarse a las

circunstancias particulares de los alumnos para ofrecer una educación más efectiva y significativa

Se destaca que la práctica docente ejerce una gran influencia en las trayectorias escolares de sus estudiantes y, por consiguiente, tanto en su historia personal, como en la construcción y reconstrucción permanente de su modalidad de aprendizaje. Esto se debe a que el papel de las educadoras trasciende la simple transmisión de contenidos curriculares, ya que reconocen que sus acciones y discursos pueden incidir en las subjetividades de sus estudiantes. En consecuencia, a partir de lo expuesto, podemos decir que el aprendizaje siempre estará vehiculizado y sostenido por una historia, vínculos con otros, intereses y necesidades propias de cada sujeto, es decir, es un proceso complejo, que involucra al sujeto y a todo su contexto, entendiendo por contexto a la familia, la Escuela, el grupo de pares y todas las instituciones a las que asistan.

Las concepciones que las docentes tienen sobre las trayectorias escolares y el aprendizaje revela una comprensión profunda de la naturaleza singular y compleja de cada alumno. Esta perspectiva reconoce la singularidad de cada estudiante, destacando que cada uno trae consigo una historia única. La idea de que cada encuentro con un estudiante constituye un nuevo desafío resalta la importancia de adaptarse a las particularidades de cada situación. En conclusión, la labor de las docentes, guiada por la apertura al diálogo, el trabajo en red y la comprensión de la singularidad de cada alumno, se posiciona como un importante factor para abordar y acompañar las trayectorias escolares de manera efectiva. El reconocimiento de la diversidad y complejidad de las experiencias de los estudiantes subraya la necesidad de adaptarse a cada situación y desafío, reconociendo que cada encuentro con un alumno es una oportunidad única de contribuir a su desarrollo y construcción de su propio destino.

Retomando lo mencionado anteriormente y desde la perspectiva de la Psicopedagogía, que aborda al individuo contextualizado desde el paradigma de la complejidad, se evita concebir al sujeto de manera aislada. Por el

contrario, se reconoce que el individuo desempeña un papel activo dentro de la red de contextos en la que está inmerso. No obstante, se enfatiza que este factor, en una constante dialéctica con el sujeto, no determina ni predice su desarrollo futuro.

Por otra parte, un tema que emergió de los resultados fue la importancia del contexto, las docentes manifiestan que las precarias condiciones de vida de los estudiantes podrían actuar como factores externos y, de esta manera, interrumpir transitoria o permanentemente sus trayectorias escolares. Así mismo se indagó acerca de los factores internos a la institución escolar, destacándose como resultados principales el desempeño y el acompañamiento docente. Las educadoras reconocen su papel clave, ya que sus acciones, palabras y métodos de enseñanza no son neutrales, sino que condicionan tanto el progreso académico como la vida de los estudiantes. Otro factor interno a destacar de los resultados se centra en la responsabilidad de la Escuela en el futuro de estas trayectorias, las docentes consideran necesario el trabajo en red, el acompañamiento familiar y la intervención de las autoridades, en casi todos los casos en donde los estudiantes enfrentan situaciones de vulnerabilidad social. En cuanto a los factores externos, los resultados expusieron que las condiciones socioeconómicas, sanitarias, la inseguridad y la familia del estudiante fueron los más citados, las docentes determinaron que la vulnerabilidad social es una de las principales influencias que impacta profundamente en las trayectorias escolares de estos estudiantes.

Se destaca que la mayoría de las entrevistadas comparten una conceptualización alineada sobre la vulnerabilidad social, en relación con lo expuesto por los autores referenciados en este estudio. Reconociendo en los resultados la complejidad del concepto y considerando las diversas dimensiones que lo componen, las docentes conciben la vulnerabilidad social como un término para referirse a las comunidades, las familias o los grupos de personas que manifiestan inseguridad en sus condiciones de vida, así como también en los recursos y las estrategias para enfrentar y resolver ciertas situaciones. Asimismo, expresaron que la vulnerabilidad social está relacionada

con violencia, abuso de las infancias, privación de los derechos, el hambre, la pobreza, por la falta de oportunidades, por la no visión de un futuro claro, por la significación que tienen ellos como sujetos dentro de la familia y dentro de la sociedad. Se infiere que no todos los niños y niñas ingresan a la Escuela en igualdad de condiciones ni ésta, en muchas ocasiones, espera lo mismo de ellos, allí el hallazgo respecto a la importancia que le dan las docentes a las trayectorias reales de sus estudiantes a la hora de llevar adelante lo dispuesto a nivel curricular por el Estado. Existe cierto imaginario en relación a que aquellos niños que provienen de sectores vulnerables son más propensos al fracaso escolar o a problemáticas de aprendizaje (Valle Arias y Núñez Pérez, 1989). Si bien el vivir en contextos de vulnerabilidad social y todo lo que ello implica, atraviesa de cierta manera al niño o niña, las docentes coinciden en que este no es un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes.

Asimismo, las entrevistadas resaltaron el papel crucial del acompañamiento de las familias como otro factor determinante en las trayectorias, ya que su apoyo cumple la función de brindar sostén emocional a los estudiantes. Los resultados arrojaron que los docentes indican que, en la mayoría de los casos, los contenidos escolares de los hijos no es una prioridad para estas familias. Esto se debe a que están inmersas en situaciones complejas, con necesidades básicas que no se encuentran cubiertas, que demandan su atención para asegurarse de sobrevivir. Se llega a la conclusión de que las docentes son conscientes de la diversidad de las trayectorias escolares reales, además, subrayan que este trayecto se va delineando a partir del entorno en el que viven estos niños y niñas, la mirada particular de las historias personales de los estudiantes, las relaciones y las experiencias vividas por cada uno de ellos.

Antes de finalizar, se sugiere continuar investigando esta problemática de investigación en otras Escuelas de la ciudad, explorando contextos que posibiliten un abordaje más profundo debido a su relevancia en el campo psicopedagógico para que puedan contribuir a la construcción de conocimiento respecto a las concepciones docentes acerca de las trayectorias escolares en

situaciones de vulnerabilidad social de una manera más amplia, abarcando distintos barrios de la ciudad. Esto posibilitaría un conocimiento ampliado respecto a la situación en toda la ciudad. A su vez, para futuras investigaciones, se sugiere explorar la reproducción de la concepción que vincula la función docente con lo femenino desde una perspectiva histórica-situacional. Asimismo, también se sugiere profundizar en la relación entre el docente y el estudiante, considerándola como un elemento crucial para los procesos de aprendizaje.

Para dar cierre a este escrito, se considera tarea de la Psicopedagogía, comprender, atender, re-significar y fortalecer las diversas modalidades de aprendizaje presentes en cada sujeto, considerando la complejidad y las múltiples causas que influyen en este proceso y modifican sus trayectorias escolares.

REFERENCIAS

- Abascal, M. (2016). *Las prácticas inclusivas en las escuelas primarias de Córdoba. Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social*. (Tesis de grado). Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa*. Trillas.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Anajovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *Evaluación Como Oportunidad*. Paidós
- Ander Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Lumen Hvmanitas,.
- Arellano Jaime, F. (2011). *¿Qué es un Docente?*. Gestipolis.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa*. Trillas.
- Barca, J. & Rondán, P. (2021). *Problemática de las intervenciones docentes ante trayectorias escolares discontinuas, en alumnos de primaria de 5º y 6º grado (2021) en escuelas del Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. Buenos Aires, Argentina.

- Becerra Peña S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Bourdieu (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno.
- Briscoli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38, (154), pp.134-153.
- Carballo, A. (2016). *Docentes entre la posibilidad y la contingencia en contextos de pobreza y vulnerabilidad social*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.
- Cruz R. G., Castro H., Medina Vargas A., Valenzuela Saldaña O. P. Y Vejar Rabanal A. M. (2017). *Cómo fundamentan los docentes sus decisiones didácticas en establecimientos que atienden a niños de familias económicamente pobres en la Provincia de Concepción*. (Tesis de Grado). Universidad de Concepción. Facultad de Educación. Concepción, Chile.
- Dabas, E. (1999) *Redes en Salud*. Derechos de autor en trámite. S/N
- De la Cruz, M. (1998). La enseñanza: ejes y concepciones. *Estudios Pedagógicos*, 24, 31-41.
- Dueñas, G. (2013). Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2), 31-54.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Seminario Escola jovem: in novoolhar para la ensino medio. *Ministerio de Educacao*, 7-9.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Poniendo en Juego el Saber*. Nueva Visión SAIC.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas: la especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Vega Reichenberger. f (2018). *Factores económicos y la escolaridad de los padres en la repitencia y deserción de los estudiantes de enseñanza media de dos establecimientos educacionales de la comuna de Rancagua*. (Tesis de grado) Universidad privada de Tacna. Tacna, Perú.
- Giachetti. E; Ventura. A. (2017). *Contribuciones teóricas de Sara Paín a la especificidad del campo psicopedagógico: obra e impacto en revistas nacionales*. Instituto Universitario del Gran Rosario, Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales Centro Regional Universitario Bariloche.
- Gil del Pino. M, García Fernández. C; Manrique Gómez. M. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, vol. 38 (102), 97-121.
- Greco, M., & Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008) *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.

- Iglesias, M. (2017). *Clases de apoyo complementarias, para mejorar las trayectorias escolares de los alumnos del nivel primario: el taller en el aula* (Tesis de grado). Universidad del Siglo 21. Buenos Aires, Argentina.
- Kaplan, C. & Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (18).
- Kaplan, C. & García (2006). La inclusión como posibilidad. *Inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. (2012). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad.
- Labrunée, M. E & Gallo, M. E., (2005). Vulnerabilidad social el camino hacia la exclusión. *Educación*, (190) 273-290.
- Ledesma, D. (2020). *Incidencia de inasistencias, condiciones de escolarización y acompañamiento de las trayectorias escolares*. (Tesis de grado). Universidad del Siglo 21. Córdoba, Argentina.
- Medina, N. (2016). Qué puede una escuela que recibe jóvenes con vulnerabilidades. Entre políticas y pedagogías posibles. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. En Memoria Académica.
- Müller, M. (1990). ¿Qué es la Psicopedagogía hoy?. *Aprendizaje hoy*, 15 (30).
- Müller, M. (1998). La interdisciplina en la complejidad psicopedagógica. *Aprendizaje hoy*, (64), 1-12.

- Murillo, F. J., Hidalgo, N., & Flores, S. (2015). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 20(3), 251–281.
- Nicastro, S. & Greco M. B., (2013). *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. HomoSapiens.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Paín, S. (2008). *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la Arterapia*. Paidós.
- Porlán, R. G., & Del Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional epistemológico de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-173.
- Uribe-Lotero, C., Vélez-De La Calle, C., & Merchán-Naranjo, J. (2019). Educar en contextos de pobreza: percepciones y prácticas de docentes de un distrito educativo en Guayaquil, Ecuador. *Saberes Educativos*, (3), 25–53.
- Ruiz Rivera, N. (2011). La definición y medición de la vulnerabilidad social: Un enfoque normativo. *Boletín del Instituto de Geografía UNAM* (77), 63-74.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Lumen-Humanitas.
- Saucedo, E. (2020). *Integración Familia y Escuela para fortalecer las trayectorias escolares del I.P.E.M N° 193*. (Tesis de grado). Universidad del Siglo 21. Córdoba, Argentina.
- Scheuer N., Pozo J I., Puy Pérez Echeverría M., Mateos M., Ortega E. & Montserrat de la Cruz (2006). *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y estudiantes*. Barcelona: Grao.

- Schlemenson, S (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Sirvent, M. (2005). El Proceso de Investigación. *Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl)*.
- Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del Aprendizaje? Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.
- Terigi F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Valle, A. & Nuñez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Educación*, (290) 293-319.
- Yancovic, M. & Escobar González, S. (2022). Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables *Educación*, 46 (1).

APÉNDICE



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Concepciones de docentes del nivel primario acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina”, cuya/o/as/os responsable/s es/son Juliana Mastrocola (DNI: 36.659.771) y Zaira Solohaga (DNI: 39.951.239).

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las concepciones de docentes de una escuela primaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), acerca de las trayectorias escolares de estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará la siguiente actividad: entrevistas semiestructuradas.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

....

Firma, aclaración y

DNI Lugar y fecha:

.....

Instrumento de recolección de datos empleado

- **Conocer un poco más sobre su historia profesional.**

1. ¿Cuánto tiempo hace que ejerces la docencia?
2. ¿En qué grado desempeñas tu labor actualmente?
3. ¿Te acordás por qué elegiste la docencia como profesión?, ¿Cómo la pensás?
4. ¿Hace cuánto trabajas en esta Institución?
5. ¿Cómo te sentís actualmente trabajando como docente de nivel primario?

- **Indagar acerca de las concepciones que los docentes tienen sobre las trayectorias escolares y el aprendizaje.**

6. ¿Qué indicios te permiten pensar que un/a niño/a está aprendiendo o aprendió algo?
7. Si habláramos de trayectorias escolares ¿qué es lo primero que viene a tu cabeza?
8. ¿Qué podrías contarnos acerca de cómo piensas las trayectorias de tus estudiantes? ¿Podrías darnos un ejemplo?
9. ¿Qué similitudes o diferencias encuentras en las trayectorias de tus estudiantes?
10. ¿De qué manera intentas llevar adelante lo que se propone a nivel curricular? ¿Cómo acercas los contenidos a tus estudiantes?
11. ¿Cómo percibís que es el acompañamiento que brindan las familias a los estudiantes?

- **Indagar sobre factores internos y externos que puedan influenciar o no en las trayectorias escolares.**

Producto de tu experiencia:

12. ¿Qué pensás acerca de la vulnerabilidad social?
13. ¿Alguno de tus estudiantes se encuentran transitando una situación como la que relatas?
14. De ser así, ¿Cómo actúa o responde la Escuela frente a ellos?
15. ¿Con qué problemáticas suelen Encontrarse en la Escuela? ¿De qué manera intentan acompañar estas problemáticas que nombras?
16. En relación a lo que nos venís relatando ¿Qué función consideras que tiene el acompañamiento docente e Institucional en el trabajo diario con los estudiantes? ¿Se te ocurre algún ejemplo en el que una intervención tuya o de la Escuela haya incidido en la trayectoria de un estudiante?
17. ¿Qué circunstancias contextuales crees que influyen en las trayectorias escolares?
18. En relación a lo que venimos conversando respecto a las trayectorias de los estudiantes en este contexto, a modo de ir concluyendo con nuestra entrevista ¿Podrías enumerar o brindarnos un breve resumen de aquellos factores tanto externos como internos a la Institución Escolar que consideras que influyen (tanto de manera positiva como negativa) en las trayectorias de tus estudiantes? ¿Cuáles crees que son los factores que pueden influir en las trayectorias escolares de los estudiantes?
19. Por último queremos pedirte una reflexión: ¿Consideras que existe alguna relación entre las trayectorias escolares de los estudiantes y la vulnerabilidad social?

CURRICULUM VITAE

Juliana Mastrocola



DATOS DE CONTACTO

E-mail:

jmastrocola90@gmail.com

Teléfono: 3412788467

Dirección: Rioja 2442

Localidad: Rosario, Santa Fe

ESTUDIOS

ESCUELA SECUNDARIA N° 3105 "SANTA TERESITA DEL NIÑO JESÚS"

2007-2011

FACULTAD DE PSICOLOGÍA U.N.R

2012-2017

Cursado sin finalizar

UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO

2018-2022

Finalización del cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía

CURSOS Y SEMINARIOS

2019- Jornada "Patologización de las infancias - intervenciones subjetivantes". Convoca Fórum Infancias.

2021-Jornada "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género" Convoca UGR.

2021-Encuentro "Dislexia, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en contexto educativo. Convoca UNR y UGR.

2022-Curso "Introducción al autismo". Convoca Fundación Neurodiversidad.

2022- Expositora en Jornada "Psicopedagogía en Salud Pública", encuentro de socialización de producciones escritas de estudiantes". Convoca UGR.

2023-Curso "Adaptaciones curriculares para la neurodiversidad" Convoca FLEDNI.

EXPERIENCIA LABORAL

2013-2015: Animaciones para primera infancia.

2015-2018: Cuidado y acompañamiento de niños de 1 y 3 años.

2021-2022: Extensionista de la cátedra "Prácticas Pre- Profesionales I "Salud", correspondiente al 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. Intervenciones psicopedagógicas en la Unidad de Docencia Asistencial de la Universidad.

2018 a la actualidad: Administrativa en el laboratorio central del Hospital Provincial del Centenario, perteneciente a la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR.

Zaira Solohaga



DATOS DE CONTACTO

E-mail:

zairasolohaga@hotmail.com

Teléfono: 3416520332

Dirección: Laprida 972, 1ro C

Localidad: Rosario, Santa Fe

ESTUDIOS

INSTITUTO "VIRGEN DEL ROSARIO"

Título de Educación Secundaria completa, modalidad Humanidades y Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD ABIERTA

INTERAMERICANA

2015-2019

Cursado sin finalizar de la Licenciatura en Psicopedagogía.

UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO

2020-2023

Finalización del cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía.

CURSOS Y SEMINARIOS

2021:Jornada "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género". Convoca UGR.

2021:Encuentro "Dislexia, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en contexto educativo. Convoca UNR y UGR.

2022:Curso "Introducción al autismo". Convoca Fundación Neurodiversidad.

2022:Expositora en Jornada "Psicopedagogía en Salud Pública", encuentro de socialización de producciones escritas de estudiantes". Convoca UGR.

EXPERIENCIA LABORAL Y PRÁCTICA

2015 a la actualidad: Perfumería Juleriaque.

Contratada por las empresas Search (3415190015) y Bayton (3415052330).

Práctica Pre – Profesionales (2021):

UDA Institucional (Unidad Docente Asistencial) correspondiente a la Universidad Del Gran Rosario.

Práctica Pre – Profesionales (2021):

Escuela N° 1005, María de los Ángeles Rodríguez de Rosas. Rosario, Santa Fe, Argentina.

Práctica Pre-Profesionales (2022):

UDA Institucional (Unidad Docente Asistencial) correspondiente a la Universidad Del Gran Rosario.