

**TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título:**

**“TRAYECTORIAS ESCOLARES DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN UN CENTRO  
RESIDENCIAL.”**

**Autoras:**

**Bucci, Martina. Nro. de legajo: IUGR-7383**

**Di Paolo, Camila. Nro. de legajo: IUGR-7398**

**Director/a:**

**Lic. Fernández, Carolina**

**Co-directora:**

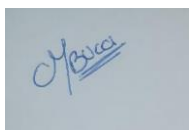
**Lic. Gil, Jimena**

**Lugar:  
Rosario**

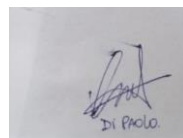
**Fecha de Presentación:**

**28/11/2022**

**Firma autor/es**



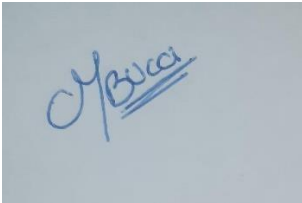
**Bucci, Martina**



**Di Paolo, Camila**

**“TRAYECTORIAS ESCOLARES DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN UN CENTRO  
RESIDENCIAL.”**

**Firma de autoras:**

A handwritten signature in blue ink that reads "M/Bucci".

---

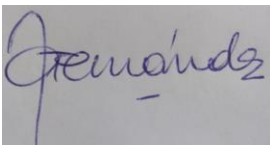
**Bucci, Martina**

A handwritten signature in black ink that reads "Di PAOLO".

---

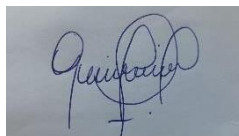
**Di Paolo, Camila**

**Firma de directora y co-directora respectivamente:**

A handwritten signature in black ink that reads "Fernández".

---

**Fernández, Carolina**

A handwritten signature in black ink that reads "Gil".

---

**Gil, Jimena**

## AGRADECIMIENTOS

Muchas veces, las palabras sobran  
Como dice el dicho popular  
A buen entendedor, pocas palabras  
A nosotras nos alcanza con decir  
**Gracias.**

*A nuestras **familias**, por el apoyo constante, el acompañamiento, por el esfuerzo y por confiar en nosotras.*

*A nuestros **amigos**, los de siempre, y los de ahora, por cada palabra de aliento, por cada risa conjunta y por cada abrazo cuando las cosas salían bien o no tanto.*

*A nuestras **amigas** de la facultad, el sostén más grande, las que pasaron con nosotras noches sin dormir, sin ellas nada hubiera podido ser. Gracias por todos los días compartidos en estos años. Por cada mate, por cada abrazo y por el 'todo va a estar bien' cuando no estábamos tan bien.*

*A todos los y las **docentes** que pasaron por nuestra vida de estudiante, sin dudas en nosotras, en nuestra identidad, se encuentra un pedacito de cada uno.*

*A **Carolina** y a **Jimena** por acompañarnos en este importante proceso de nuestra vida, elegir las a ustedes y que nos elijan sin dudas fue muy gratificante para nosotras.*

“No digo que no podamos mil cosas solos, la vida nos ha probado tantas veces que cuando creíamos que no podíamos más, le encontramos la vuelta.

Pero contar con alguien es la caricia que te da la vida, como un regalo.

Sin esperarlo, sin buscarlo, saber que contás con alguien en el momento que más lo necesitás. Ese momento que aunque podías, compartido pesó menos, esa tristeza que pudiste hablar, ese abrazo que te abrigó la vida, esos ojos que lo entendieron todo.

Contar con alguien,

Contar con vos, que me acompañes mientras quieras, mientras queramos, mientras seamos.

Contar con vos compañero, amigo, compañera, hermana.

Es la caricia que nos da la vida.

Sabés, que también contás conmigo.”

## RESUMEN

La presente investigación se propone como objetivo analizar las trayectorias escolares de niños y niñas que viven en un centro residencial, en una ciudad ubicada al sur de la provincia de Santa Fe. Para ello, se buscó conocer acerca de las dinámicas de funcionamiento y organización del centro residencial, como así también de la institución escolar y la experiencia propia de cada niño/a en cada una de las instituciones nombradas anteriormente, y aquellas por las que pasaron previas a su llegada al centro residencial en el que se encuentran actualmente. Este trabajo, ha sido planteado desde un diseño metodológico no experimental a partir de un enfoque cualitativo, ya que, se entiende que la problemática a abordar es única e irrepetible y subjetiva. Por otra parte, como instrumento de recolección de datos se implementaron entrevistas semiestructuradas a docentes, acompañantes es, miembros del equipo técnico y a los/as niños/as que viven en dicho centro. Los resultados hallados muestran que, las trayectorias escolares de los/as niños/as entrevistados/as son singulares, es decir, que a pesar de que ellos/as comparten muchos aspectos contextuales o características similares, cada uno/a construyó y sigue construyendo su propia trayectoria escolar en función de las experiencias vividas; como así también se encontró que para la construcción de las trayectorias escolares influyen muchos factores, entre ellos, los contextuales, familiares, vinculares, socioculturales. Como reflexión final, desde una mirada psicopedagógica, se puede pensar que las trayectorias escolares se van construyendo en el tiempo y están sujetas a cambios y transformaciones, no siendo, por lo tanto, lineales, cerradas y construidas de una vez y para siempre.

**PALABRAS CLAVES:** Trayectoria escolar- Centro residencial- Institucionalización- Psicopedagogía.

## INDICE GENERAL

<b>RESUMEN</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>I.MARCO TEÓRICO</b> .....	11
1.1 Trayectorias escolares.....	11
1.1.1 Educación, escuela y subjetividad .....	16
1.2 Centros residenciales... ..	21
1.3 Psicopedagogía en las trayectorias escolares.....	26
<b>II.ANTECEDENTES</b> .....	30
<b>III.METODOLOGÍA</b> .....	37
3.1 Objetivos... ..	37
3.2 Enfoque metodológico... ..	37
3.3 Diseño metodológico.....	39
3.4 Participantes.....	40
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	41
3.6 Procedimiento de recolección de datos .....	43
3.7 Análisis de datos.....	44
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	45
4.1 Institución escolar.....	45
4.1.1 Modalidad de enseñanza .....	46
4.2 Concepciones de los niños/as y de los actores institucionales sobre la escuela.....	48
4.3 Centro residencial.....	52
4.4 Acompañamiento escolar.....	55
4.5 Relación entre las infancias institucionalizadas y los aprendizajes escolares.....	55
4.6 Trayectoria escolar.....	57
4.6.1 Concepciones de trayectoria escolar... ..	57

4.6.2 El pasaje por las diferentes instituciones escolares...	59
<b>V-REFLEXIONES</b>	
<b>FINALES</b> .....	63
<b>REFERENCIAS</b> .....	68
<b>APÉNDICES</b> .....	77
Apéndice A .....	77
Apéndice B.....	80

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación corresponde a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario y se titula “Trayectorias escolares de niños/as que viven en un centro residencial”. Se partirá por explicitar la elección de la temática escogida y su implicancia en la Psicopedagogía.

Resulta pertinente aclarar que se realizó un cambio en el Proyecto de Tesina original. Dicho cambio fue en relación al nombre de la tesina, anteriormente se titulaba: “Trayectorias escolares de niños/as que viven en un hogar convivencial” y actualmente, se decidió cambiar el nombre por: “Trayectorias escolares de niños/as que viven en un centro residencial”, debido a que, investigando sobre esta temática se encontró que en la ley provincial 12.967 a los dispositivos de protección se los llama “centros residenciales”.

Con el objetivo de garantizar la protección de los derechos a los/as niños/as y adolescentes, el Estado prevé ciertas estrategias de acción. Una de ellas es la creación de dispositivos de protección, denominados centros residenciales. Los mismos, son instituciones de cuidados alternativos, con la finalidad de preservar y/o restituir los derechos a los/as niños/as o adolescentes cuando la familia de origen no puede garantizarlos.

En cuanto a la trayectoria escolar, la misma, hace alusión a un recorrido escolar, una vivencia personal y singular e íntima de cada sujeto, que la irá atravesando, construyendo a partir de sus propias herramientas y experiencias, entonces puede ocurrir que a veces las mismas no coincidan con los objetivos planteados en el currículum, o lo que se espera del alumno dentro de una institución escolar específica.

Sin embargo, a pesar de que la trayectoria escolar es algo íntimo y singular, en su construcción participan o influyen diferentes factores o instituciones, tales como la institución escolar, familiar, o en este caso el centro residencial. En cuanto a la institución escolar, se entiende que la misma, es una institución que instituye subjetividad, un modo de ser y de estar; y que el alumno es una creación, una

construcción que no se da en el orden de lo natural. Tal como menciona Filidoro (2011) el niño, el alumno, resultan del encuentro con los dispositivos en los cuales ha sido incluido (o excluido), dado que, no es que los alumnos andan por la calle e ingresan, sin más a la escuela; sino que, es la escuela la que los convierte en alumnos y alumnas; por lo tanto, el trabajo de la institución educativa es hacer que esos sujetos que ingresan, devengan alumnos. Y eso es un trabajo; un proceso que nunca termina. Se trata de un “hacer” permanente, un “estar haciendo”.

Fueron los aportes teóricos de la Psicopedagogía los que permitieron poder pensar que las trayectorias escolares no deben enfocarse solamente en el alumno/a, sino que también en su contexto. A su vez, la Psicopedagogía aporta a esta investigación conceptos interesantes para poder entender estas trayectorias escolares tales como, escucha, singularidad, mirada, hospitalidad, alojamiento.

Poder pensar desde dicha disciplina a las trayectorias escolares de niños/as institucionalizados/as da la posibilidad de mirar con otros ojos, y lograr, desafiliarse de ciertas identificaciones del niño como objeto vigilado, corregido y hasta maltratado, abusado, para poder inscribirlos en una filiación que reconozca a las infancias en su condición de niño/a, que propicie y garantice sus deseos e intereses. Reconocerlos por sus nombres, sus historias, mirar sus ojos, escuchar sus voces, descubrir sus miedos, en la medida en que ellos lo permitan. Construir otro alojamiento, tal como plantea el Programa de “Fortalecimiento de las prácticas y condiciones de alojamiento en los ámbitos de cuidados alternativos residenciales para niñas, niños y adolescentes” de la provincia de Santa Fe (S/F).

Es por ello, y dado el poco conocimiento que se tenía sobre la temática es que se realizó la elección de la misma.

Se propone desde esta investigación como objetivo general: analizar las trayectorias escolares de niños y niñas entre 9 y 12 años que viven en un centro residencial de una localidad al sur de la provincia de Santa Fe.

Y como objetivos específicos:



- Describir el recorrido de los niños/as por las instituciones escolares a lo largo de sus vidas.
- Conocer las valoraciones que los propios estudiantes le otorgan a su tránsito por la escuela.
- Indagar acerca de las concepciones que los docentes, cuidadores y miembros del equipo técnico tienen acerca de las infancias institucionalizadas.

Cabe destacar que los objetivos han sufrido ciertas modificaciones respecto al Proyecto de Tesina original. Este cambio se realizó ya que en el recorrido por la construcción de esta investigación se pudieron ir especificando para así poder responder al objetivo general. Una de las modificaciones fue suprimir uno de los objetivos, dado que, no se iba a poder contar con la información necesaria y pertinente para poder llegar al mismo.

La estructura general de la presente investigación está formada por cinco capítulos.

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**. En el primero, se hará un acercamiento al concepto de trayectoria escolar desde sus diversas miradas; como así también se hará referencia a la educación, la escuela y la subjetividad; el segundo apartado referirá a qué se entiende por centro residencial, su estructura y también su implicancia en la subjetividad de cada niño/a. Por último, se explicitarán las miradas psicopedagógicas que ayudan a pensar esta temática.

Resulta relevante mencionar que, para llevar adelante el proceso de investigación se debió recurrir al material bibliográfico utilizado a lo largo de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. También, se han tenido en cuenta otras investigaciones realizadas que se

relacionan con la temática elegida, como así también artículos y libros de diversos profesionales.

En el capítulo II se expondrán los **antecedentes** seleccionados, que permitieron encontrar el vacío empírico dentro de la temática de las trayectorias escolares de niños/as que viven en un centro residencial.

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

El diseño metodológico de la presente investigación, comprende un enfoque cualitativo debido a que, el propósito del estudio es comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, enfatizando en la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que, no se intenta arribar a generalidades. Como técnica de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas a los actores institucionales. Se clasifica como una investigación no experimental, ya que, las variables no serían manipuladas deliberadamente. Es decir, se trata de un estudio donde no se hacen variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

A su vez, esta investigación se enmarca dentro del tipo transeccional o transversal exploratorio. Transeccional, debido a que, se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Teniendo como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado; y exploratorio ya que, tenemos como objetivo conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico.

El capítulo IV, corresponde a **los resultados** obtenidos mediante las entrevistas y serán puestos en diálogo con el marco teórico y los antecedentes.

Finalmente, en el capítulo V, se expondrán las **reflexiones finales** a las que se ha arribado, es decir, una síntesis de los resultados de la información obtenida.

## I. MARCO TEÓRICO

En las siguientes páginas realizaremos el desarrollo de las principales categorías que constituyen el problema de investigación. Dichas categorías son: Trayectorias escolares, educación, escuela y subjetividad, centro residencial, y por último, Psicopedagogía.

### 1.1 Trayectorias Escolares

*"América latina tiene una larga tradición de desencuentros entre la palabra y el acto, entre el discurso y los hechos, entre la realidad oficial y la realidad real". Eduardo Galeano*

Para comenzar resulta pertinente realizar una diferenciación a partir de los aportes de Terigi (2007) sobre trayectoria educativa y trayectoria escolar. La primera, hace alusión a los aprendizajes ocurridos en la crianza y demás aprendizajes que se construyen por fuera de la escuela. En cuanto a las trayectorias escolares, como su nombre lo indica, se relacionan específicamente a la institución escolar. Junto con ello, Terigi (2007), realiza una distinción entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Las primeras, hacen referencia a los recorridos de los sujetos en el sistema que sigue una progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización "estándar". En el sistema educativo, para la estructuración de las mismas, hay tres rasgos que son especialmente relevantes: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, en cuanto a las segundas (trayectorias reales), se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con (o próximos) a las trayectorias teóricas. Pero como plantea la autora anteriormente mencionada, también se pueden reconocer itinerarios que no siguen ese cauce,

"trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (DINIECE-UNICEF, 2004 p. 8).

Terigi (2009) a su vez, menciona formas de transitar la escolaridad no lineales. Las mismas, son interpretadas desde el enfoque del modelo individual como fracaso escolar. Dicho enfoque conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. El propósito de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación de que en nombre de ello se arrase con la singularidad. Carreras et.al (2002) plantean que la escuela fundacionalmente, puso en sus ojos un modelo de alumno, un ideal al que todos deben asemejarse. Sin embargo, la historia de la educación ha mostrado que no todos los alumnos son iguales, que ese ideal responde al estilo de vida de un sector social.

De lo dicho por estos autores se desprende la necesidad de incorporar a la educación la perspectiva de la diversidad cultural, que implica el cuestionamiento del ideal originario de "igualdad", centrado en el hombre blanco burgués como patrón único y válido a imitar. Ya que, no se puede ocultar el hecho de contar con alumnos pertenecientes a distintos sectores sociales, culturales, étnicos, así como tampoco se puede negar el proceso de transformación de las relaciones y roles esperado para varones y mujeres.

En contraposición a la línea de pensamiento que se explayó hasta el momento, García Robelo y Barrón Tirado (2011) entienden a las trayectorias escolares únicamente como el comportamiento académico de un individuo e incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares. El análisis de la

trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares.

De acuerdo con el planteo de los autores anteriormente mencionados, el término trayectoria escolar, está estrechamente vinculado a la eficiencia terminal, considerado como el indicador más importante en las evaluaciones institucionales; también se relaciona con deserción y rezago, considerados factores vinculados con la primera. Ambos integran un complejo conjunto de problemas que afecta la regularidad del comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento. Tradicionalmente, la eficiencia terminal refiere la relación cuantitativa entre alumnos que ingresan y los que egresan de una determinada cohorte; rezago identifica a los alumnos que se atrasan en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar en su cohorte o al egreso de la misma.

Siguiendo a Carreras, et.al (2002) se entiende que las trayectorias escolares no tienen que ver sólo con el desempeño escolar tal como exponen García Robelo y Barrón Tirado (2011), sino que se construyen en la particular amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores, tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. De ello se desprende la importancia de analizar la configuración de la autopercepción de los sujetos referida a ciertos aspectos de su experiencia escolar y social, que actúa a modo de anticipaciones de su destino, reconfirmando habitualmente su posición de subordinación.

Con el objetivo de poder seguir adentrándonos en el concepto de trayectoria escolar tomamos los aportes de Briscioli (2017) sobre el concepto trayectorias. El mismo, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. La autora menciona que el abordaje de dicho concepto suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. El concepto permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto

de las esferas de la vida de los sujetos. Por el contrario, pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social.

Así, rechazando toda explicación unidireccional basada en un punto o acontecimiento originario, el concepto de trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan. Por tanto, el análisis de las trayectorias tal como mencionan Frassa y Muñiz Terra (2007), no pretende poner el énfasis ni en el condicionamiento social ni en el voluntarismo de los sujetos, sino que intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles.

En el campo educativo la articulación de diferentes niveles de análisis resulta potente. Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. Los autores, Kaplan y Fainsod (2001):

Se rehúsan a reducir la mirada o a aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir relacionales, entre los condicionamientos externos, hasta cierto punto trascendentes a los sujetos particulares, y las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianidad de su experiencia social (p.27).

Por tanto, el intento es poner en interacción los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a

los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (Kaplan y Fainsod, p. 26).

Como puede vislumbrarse, estudiar las trayectorias escolares obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución/escuela en esta producción.

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 cotidianidad, 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.

Con el fin de realizar un resumen de lo expuesto hasta el momento se tomará en primer lugar, las ideas de García Toscano et al (2015), quienes plantean que el recorrido que un estudiante realiza por las ofertas de escolarización se encuentra definido en gran parte por diferentes aspectos organizativos de su propuesta. Esto quiere decir que las trayectorias no son independientes de las condiciones institucionales, las formas en que éstas últimas se organizan delinear itinerarios posibles que los estudiantes realizan de maneras diversas.



En segundo lugar, se tomarán las ideas de Carreras et. al (2002) relacionadas con la forma en cómo la institución escolar signifique a los niños/as, es decir, la concepción de estudiante que tenga presente para llevar adelante sus propuestas. Los modos de nombrar los mundos en la escuela no son ingenuos: construyen imágenes y autoimágenes. Mientras somos nombrados, nos van y nos vamos conociendo o desconociendo. Los nombres con los que somos identificados van dejando huellas y marcas que delinear nuestra subjetividad, también los modos en que se denominan nuestros pequeños mundos, nuestras realidades cotidianas.

Es por ello que a continuación abordaremos los conceptos: Educación, Escuela y subjetividad.

### **1.1.1 Educación, escuela y subjetividad**

Continuando con el planteo del apartado precedente, la escuela significaba todo lo distinto como desvío. Esto es así ya que, la institución escolar fue creada y tiene como objetivo la homogeneización y la transmisión homogénea de contenidos. Como plantean Carreras et. al.(2002), es necesario cuestionar el modelo académico y enciclopédico que ha dominado la escuela durante siglos, porque es incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante y, en consecuencia provocar la reconstrucción de los modos de pensar, sentir y actuar adquiridos por los estudiantes de manera espontánea en la vida previa y paralela a la escuela. Una escuela históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes, no es el marco adecuado para responder a la disparidad de situaciones y a la heterogeneidad de individuos en la sociedad de la información, ya que, sucede que hay sujetos que se encuentran por fuera de los parámetros que impone la escuela, es decir, que no alcanzan el modelo de alumno ideal que la escuela pretende.

En este punto, es pertinente conceptualizar dos tipos de programas escolares, el Programa Graduado y el Programa No Graduado. El primero es aquel que divide el progreso de los alumnos en grados que han de

ser cursados cada uno durante un año académico exactamente. También, divide cada etapa educativa (primaria, secundaria...) en tantos grados como años escolares ha de permanecer el alumno en cada etapa, según se establece en la estructura del Sistema Educativo Oficial. A su vez, asigna a cada grado un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje en forma de paquetes cerrados. Cada paquete forma con los demás un conjunto de parcelas que se van añadiendo unas a otras durante toda la escolaridad hasta formar un todo. El sistema graduado, por tanto, se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y, a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica.

El segundo -el Programa de Escuela No Graduada (PNG)- según lo expuesto en el congreso sobre PNG dictado por la provincia de Santa Fe (2014), es una forma de trabajo institucional, democrático, abierto a la comunidad, a las propuestas y a las teorías, que se basa en la organización de competencias por niveles, la movilidad, la flexibilidad en reagrupamientos, el rol del docente nivelador y la hora de integración para la reflexión de la práctica. Es decir, que la escolarización no se divide por grados sino que por niveles. Esta forma de trabajo implica un criterio de autoridad que permite el desplazamiento de los lugares del saber. Se valora y evalúa procesos, respeta tiempos y ritmos singulares y propicia la conformación de vínculos habilitantes para el aprendizaje.

Con respecto a lo que se entiende por alumno, Filidoro (2011) plantea que el niño, el alumno, resulta del encuentro con los dispositivos en los cuales ha sido incluido (o excluido). Esta afirmación intenta hacer visibles los procesos históricos y sociales que definen la experiencia de la cual el alumno emerge, para, inmediatamente, interpelar y poner en cuestión. Siguiendo con los planteos de la autora, la escuela constituye al alumno y cuando ese alumno, por ella constituido, la interpela, se ponen en funcionamiento mecanismos de exclusión, con el objetivo de preservar a la escuela, y de perpetuar el dispositivo. La definición de mal alumno es el camino hacia el lugar de no alumno.

Uno de los mecanismos de exclusión que utiliza la escuela es la etiqueta de fracaso escolar, la cual culpabiliza al niño de su no aprendizaje, sin preguntarse por ejemplo, por la modalidad de enseñanza.

Resulta importante entender, como plantea Fernández (2003), que es a partir de la modalidad de aprendizaje, en cada persona, que se va construyendo una modalidad de enseñanza, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar al otro como aprendiente. La modalidad de enseñanza (como la modalidad de aprendizaje) también supone un modo particular de organización entre una serie de elementos heterogéneos: a) Cierta modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer, el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos, b) Un reconocimiento de sí mismo como autor, c) Un tipo de «relación con el saber», d) La facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma franja etaria. e) Experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro, ser bien recibido.

La modalidad de enseñanza, si bien se constituye desde el inicio de la vida, es de algún modo una construcción a partir de la propia modalidad de aprendizaje. Por eso, para modificar la modalidad de enseñanza, se necesita resignificar la modalidad de aprendizaje.

Retomando el concepto de fracaso escolar, Schlemenson (1995), lo define como una problemática pedagógico-social que pertenece al ámbito institucional y que trata de dar cuenta del conjunto de factores que inciden o perturban la posibilidad de alcanzar niveles de conocimiento y de aprendizajes socialmente institucionalizados. Rosbaco (2014), al respecto menciona que el fracaso escolar produce efectos de desobjetivación que profundizan la devastación subjetiva que suelen padecer los niños socialmente marginalizados. La desobjetivación se relaciona con un sentimiento de no poder, con una posición de impotencia de hacer algo para transformar la dolorosa realidad de sus propias vidas, a la vez que el psiquismo del niño se encuentra inhabilitado para simbolizar.

De ello se desprende, como plantean Carreras et. al (2002), que la escuela ocupa y es un lugar, en el sentido de una localización que produce sociabilidad, identidad, producción e intercambio simbólico, siendo importante para la estructuración psíquica del sujeto. Siguiendo esta línea de pensamiento, Rosbaco (2014) sostiene que la familia no es suficiente para la constitución psíquica, sino que la apropiación por parte del niño de los códigos de la esfera pública completa la estructuración psíquica, sin la cual no es posible dicha estructuración.

Por lo tanto, cuando un niño es excluido del circuito escolar, también corre el riesgo de ser desalojado de la esfera de lo público, sin lo cual no es posible la constitución subjetiva, tal como plantea la autora anteriormente mencionada.

Siguiendo los planteos de Rosbaco (2014), los factores que intervienen en dichos procesos de exclusión son complejos y múltiples pero, sin lugar a dudas, la Escuela contribuye notoriamente a conformarlos. No se trata de pensar a la Escuela con fines adaptativos pasivos, sino constitutivos del sujeto y de su pensamiento creativo. El docente puede crear condiciones para promover el pensamiento crítico, reflexivo, la creatividad, en niños que, muchas veces, es la Escuela la que puede convertirse en la única posibilidad que ellos tienen como vía de acceso a los códigos de la esfera de lo público. Provocar el aprendizaje relevante en la escuela supone, a entender de Carreras et. al (2002), adaptar la enseñanza (contenidos, métodos, experiencias, ritmos, agrupamientos, horarios...) a las condiciones singulares de los aprendices. El punto de partida en la toma de decisiones no pueden ser los componentes de la cultura académica o los contenidos del currículum, menos aún las disciplinas, sino el proceso de construcción de la cultura experiencial de cada estudiante.

Duschatzky et. al (2001), postula que el punto no es entonces gestionar para que tal o cual cosa no suceda ni para que acontezca tal o cual otra, el punto es gestionar, algo que permita ensayar nuevas posiciones en los sujetos. Siguiendo con los planteos de dicha autora la caída de una ilusión, el estallido de las representaciones y los pliegues de la conflictividad social nos

hablan de la necesidad de hacer otra cosa con la escuela, fundar de otro modo su autoridad, pensar de nuevo las identidades, sospechar de la validez de nuestras representaciones, pensar la transmisión no como mera repetición, sino como un pasaje que contenga los suficientes huecos como para que el otro tenga un lugar.

Para concluir, es pertinente poder conceptualizar la educación. Frigerio (2001) 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 (2001) citada en Duschatzky, 2001.p. 11)*

“Pero hay algo insoslayable para hacer escuela y es la existencia de narrativas donde anclar sentidos; sin ellas podrá haber organización, capacitación, competitividad pero no escuela.” (Duschatzky 2001, p.23).

## 1.2 Centros residenciales:

*“La ideología del patronato se percibe todavía,  
en algunas prácticas, en algunas lógicas,  
con determinadas cuestiones”  
(Rosa, María Victoria, 2017)*

Dado que la presente investigación se centrará en sujetos que viven en un centro residencial, es oportuno poder conceptualizar y ahondar sobre dicha institución. Para comenzar se dirá que el centro residencial es una institución, y como tal, se compone por un conjunto de sujetos que se reúnen con un fin determinado, que establecen normas, formas de funcionamiento, una legalidad determinada, con objetos también determinados. Existen distintas instituciones que se definen en relación al objeto por el cual se formaron, que se articulan a la vez con las necesidades sociales del contexto en el cual se generan (Atrio, 1997).

La autora entiende que las instituciones podrán sustentar fines directos, indirectos o intermedios:

- DIRECTOS: Son aquellos cuyos objetivos se elaboran en relación a dar respuesta a las necesidades de una determinada comunidad.
- INDIRECTOS: Aquellos que tendrían más relación con satisfacer las necesidades o intereses de quienes las crean.
- INTERMEDIOS: Se da una articulación con las necesidades e intereses de quienes las crean y los del contexto sociocultural en el cual se forman.

A partir de dicha clasificación expuesta por Atrio (1997), se entiende que el centro residencial es una institución con un fin directo, ya que, fue creado para alojar a las infancias y adolescencias cuyos derechos no se encontraban garantizados, es decir, se veían vulnerados.

Desde los aportes de Castoriadis (1999), las instituciones son redes de significaciones socialmente sancionadas en un determinado momento histórico que orientan y dirigen la vida de los individuos. En este sentido, producen los fragmentos ambulantes de las mismas, es decir, los sujetos sociales que reproducen y perpetúan las prácticas y discursos de las instituciones. En este caso, los sentidos que circulan respecto al centro operan en la producción de subjetividad de los/as trabajadores/as y de los/as niños/as, determinando modos específicos de funcionar al interior del mismo.

Ahora bien, ¿De qué hablamos cuando hablamos de centros residenciales? Para dar respuesta a dicha pregunta tomaremos los aportes de Virga y Suarez (S/F) quienes expresan que:

Dicha institución es un lugar de residencia, de tipo socioeducativo, de puertas abiertas, que asegura el cuidado del crecimiento y desarrollo integral de las niñas, los niños y los adolescentes alojados, conforme a su nivel evolutivo. Este tipo de institución brinda una atención integral personalizada garantizando las condiciones para la restitución del pleno ejercicio de sus derechos. Cabe señalar que, desde los centros residenciales, se trabaja para fortalecer y/o ampliar las redes sociales de los niños, niñas y adolescentes alojados. No obstante, en algunas ocasiones, cuando no hay referentes familiares o afectivos que puedan hacerse cargo del cuidado de estos sujetos, se trabaja, llegada la adolescencia, para fomentar el egreso autónomo de los jóvenes, ya sea yendo a vivir con algún amigo o sólo, solventando sus actividades diarias con su propio trabajo. (p.1)

Como se mencionó anteriormente, el centro residencial tiene como objetivo alojar a las infancias y adolescencias cuyos derechos se encuentran vulnerados. El ingreso de los/as niños/as a dicha institución se realiza bajo una medida excepcional de Protección de Derechos enmarcada en la Ley Nacional 26.061, con una duración prorrogable de 180 días. Dicha ley expresa que los centros residenciales tienen como objetivo brindar alojamiento transitorio, higiene, alimentación y recreación, es decir, ofrecer un ámbito alternativo al grupo de convivencia de manera transitoria, hasta que se restablezcan los derechos vulnerados. Por dicha razón, el espacio residencial forma parte de la estrategia general de restitución de derechos, en articulación constante con los Servicios Locales y Zonales de Promoción y Protección de Derechos, y demás efectores del sistema, para la planificación y promoción de la revinculación y el fortalecimiento familiar y comunitario.

Por lo tanto, debido a esta ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en nuestro país, a dichos sujetos se les debe garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte (Art 1. Ley 26.061). Rosa (2017), expresa que los niños/as y adolescentes dejan de ser meros objetos de intervención y pasan ser protagonistas activos de sus derechos, es decir, que comienzan a ser vistos como portadores de su propia voz; lo que conlleva a que sus opiniones tengan que ser escuchadas y respetadas.

En la provincia de Santa Fe, la adhesión a la ley anteriormente mencionada es la Ley Provincial nº 12.967. En el artículo 51 de dicha ley se expresan medidas de protección excepcional. Estas medidas, importan la privación de la niña, niño o adolescente del medio familiar o de su centro de vida en el que se encuentra cuando el interés superior de estos así lo requiera. Su objetivo es la conservación o recuperación por parte del sujeto del pleno ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas, solo proceden cuando la aplicación de las medidas de protección integral, resulten insuficientes o inadecuadas para su situación particular. Estas medidas



son limitadas en el tiempo, no pudiendo exceder noventa días y solo se pueden prolongar con el debido control de legalidad, mientras persistan las causas que le dieron origen.

Una de las medidas de protección que propone la ley, en el marco de la toma de una medida excepcional, es la institucionalización de los sujetos. Gastaminza (2017), menciona que las instituciones de cuidado directo se siguen constituyendo en función de paradigmas tutelares que se orientan a promover la homogeneidad para facilitar su control y vigilancia. Por lo tanto, es necesario repensar las prácticas sociales cotidianas en las que se inscriben los/as niños/as para que le den lugar a la singularidad, a los deseos y a las necesidades personales.

El paradigma tutelar, es el preexistente al paradigma de protección de derechos que conlleva la ley de Protección Integral de derechos de los niños niñas y adolescentes. El mismo, como plantea Salomone (2016), se desarrollaba dentro de una sociedad que entendía a los niños como frágiles, inocentes e indefensos que necesitaban amparo y protección. Este discurso, centrado en la incapacidad del niño, llevó a considerarlo exclusivamente como objeto de protección y control, implementados desde la familia y la escuela que velaban por la educación y la formación del futuro ciudadano. Esta forma de pensar dio lugar a la Doctrina de la Situación Irregular que plantea, a través de la tutela del Estado, la protección y cuidado de una parte de la infancia considerada en situación de desamparo, abandono y desprotección moral y/o material. La doctrina de la situación irregular, en la que se basa el llamado Derecho de Menores, sostiene una perspectiva asistencialista y tutelar con relación a la infancia abandonada, pobre o delincuente. Desde entonces, los niños considerados en situación irregular, que conforman tanto la infancia en peligro así como la infancia peligrosa, son nominados jurídicamente con el término “menores”.

El concepto de niño, tal como plantea la autora, fue definido a partir de las diferencias respecto del adulto, esas diferencias fueron entendidas como un “déficit”, el discurso de discapacidad, protección, pasó a centrarse sobre los niños en situación de desamparo material o afectivo, por lo que, muchos

grupos acomodados de la sociedad civil crearon instituciones desde un discurso caritativo, que pronto viró hacia la forma de un discurso de control social: los niños en peligro que habían inspirado inicialmente el movimiento “benéfico” pronto empezaron a ser vistos como niños peligrosos, criminales en potencia.

Tal como lo plantean De la Iglesia et al. (2008), la doctrina de la situación irregular planteaba una división de la infancia: por un lado los menores, ya sean infractores o pobres, abandonados e incompatibles con las instituciones de la época; por otro, los niños socialmente adaptados.

Precedentemente el Estado debía asumir la tutela de los niños en situación de carencia o infracción, institucionalizándolos en establecimientos destinados para tal fin.

La institucionalización se sitúa como una modalidad de protección. La institucionalización por causas asistenciales, se incluye al interior de lo que se denominaba procesos de minorización (Duschatzky, 2000). Como consecuencia de dichos procesos se produce un tipo de subjetividad particular a partir de la transformación de estos niños, niñas y adolescentes en objetos de intervención por parte de otros ya que como se mencionó anteriormente, en este tipo de instituciones se promueve la homogeneización de los sujetos para facilitar el control y la vigilancia. Por lo que, a partir de ello se borra la singularidad de los sujetos, pasando a ser estos objetos de intervención por parte de otros (Di Lorio y Seidman 2012).

Para continuar reflexionando acerca de la implicancia subjetiva que conlleva vivir en un centro residencial. Se tomaron los aportes de Dubkin et al (2020), quienes expresan que el vivir en dicha institución posiciona al sujeto en un estado de “tránsito” que profundiza una posición subjetiva del “estar temporariamente” que se refleja en las producciones de los niños forzando al psiquismo a permanentes adaptaciones y recomposiciones.

A pesar del cambio de paradigma, producto de la Ley Nacional sancionada en el año 2005, en la cual los niños/as dejan de ser nominados como

“menores” para pasar a ser llamados “sujetos”, todavía las infancias institucionalizadas arrastran deslizamientos de sentidos vinculados al “menor”. Al respecto, Gastaminza (2018) menciona que aún circulan los discursos que las ubican en un lugar de peligrosidad y de amenaza social y, a su vez, en uno de compasión y de receptor de acciones voluntaristas.

### **1.3 Psicopedagogía en las trayectorias escolares**

*“Pero hay algo insoslayable para hacer escuela  
y es la existencia de narrativas donde anclar sentidos; sin ellas podrá haber  
organización, capacitación, competitividad pero no escuela.”*

*(Duschatzky 2001, p.23)*

Para comenzar el presente apartado se dará una definición sobre lo que se entiende por psicopedagogía, para ello se tomarán los aportes de Müller (1990), quien expresa que la psicopedagogía es una disciplina en donde encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural. La misma implica a los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal, en relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos.

La autora continúa expresando que la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes.

En relación al proceso de aprendizaje, resulta pertinente pensar en el concepto que plantea Vygotsky (1993) sobre “zona de desarrollo próximo”. El mismo hace referencia a que esta zona es la distancia que existe entre el nivel evolutivo real y el nivel evolutivo potencial. Se puede pensar que cuando se llega al nivel evolutivo potencial, este se transforma en real y se pasa de nivel

estableciéndose nuevos objetivos. Ya que, como plantea el autor, el aprendizaje despierta procesos evolutivos internos que se despliegan en interacción y cooperación. Luego estos procesos se internalizan y se convierten en parte del desarrollo mental del niño.

A su vez, Fernández (1997), plantea que en todo proceso de aprendizaje se ponen en juego cuatro dimensiones: cuerpo, deseo, organismo e inteligencia. El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender, necesitamos atender a los procesos y no a los resultados o los rendimientos.

La psicopedagogía posee diversas formas de mirar la realidad que se presenta. Algunas son: la psicopedagogía clínica, la psicopedagogía institucional y la psicopedagogía comunitaria. A continuación se desarrollarán cada una de ellas.

En primer lugar se tomarán los aportes de Dueñas (2013), con el objetivo de adentrarnos en la mirada de la psicopedagogía clínica. La misma es definida por la autora 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.

El objeto de la psicopedagogía según Fernández (2003), son los posicionamientos enseñantes y aprendientes, y la intersección problemática (nunca armónica) pero necesaria entre el conocer y el saber.

Siguiendo con los planteos de Fernández (2003), los términos enseñante y aprendiente no son equivalentes a alumno y profesor, estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un determinado dispositivo, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse. Posicionamiento que, si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provee al sujeto, no está

determinado por ellas. Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo.

En segundo lugar, con el propósito de pensar en la institución “centro residencial” se puede hablar de Psicopedagogía Institucional. La misma es un modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis, en instituciones educacionales. La psicopedagogía institucional constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto social. (Butelman, 1996, p. 13)

La función del asesor (psicopedagogo) institucional consiste en indagar, percibir y analizar los puntos conflictuales y describirlos, explicarlos o interpretarlos en los mensajes que los distintos miembros implicados en la situación que le comunican, con el fin de transformar dichos conflictos en problemas para resolver (Butelman, 1982, p.96).

En tercer lugar, la psicopedagogía comunitaria tiene como objetivo como plantea Juárez (2012), ofrecer nuevas formas de pensar, hacer y movilizar procesos de aprendizaje en la realidad en que vivimos, reflexionando críticamente, dándole a ese sujeto comunitario la posibilidad de empoderarse de aquello que le acontece, desarrollando en ellos el fortalecimiento de sus capacidades y recursos propios, fomentando la participación en los diferentes aspectos que hacen a la comunidad, promoviendo en ellos la concientización crítica y su posibilidad de transformación.

Siguiendo con los planteos de la autora, tanto la intervención socio-política como socio-comunitaria; se construyen dentro de un marco legal. El psicopedagogo trabaja desde y por los derechos de los niños, niñas, adolescentes y familia, y por tanto requiere profundizar el marco legal correspondiente, ya que este implica ciertas características de las prácticas profesionales frente a la infancia desde una lógica de sujeto de derechos y no como objeto de cuidados. Actualmente hay tres leyes bases para el desarrollo de la tarea, con sus correlatos provinciales; pero cada una de ellas abre un abanico de resoluciones cuyo conocimiento nos abre caminos en las prácticas

que orientan las acciones, fundamentan y dan marco a la toma de decisiones, pero que también requieren de un análisis para posicionarnos críticamente estableciendo la relación entre lo propuesto como legal y la legitimidad de las mismas, considerándose tales en tanto son acordes a las necesidades y características de los sujetos. Entonces, el quehacer psicopedagógico comunitario asume un posicionamiento crítico. Por lo tanto, desde los aportes de Quintar (2018), hay que pensar en una psicopedagogía que se entrega a un movimiento de pensamiento que le permite tomar distancia de esa realidad y volver, de manera dialéctica; construyendo desde el presente un conocimiento concebido como crítica histórica, un modo de pensar que implica, como dice la autora “no hablar de crítica, sino pensar críticamente”, construir conocimiento crítico, actuar críticamente y convocar, a partir de la realidad, a las teorías, conceptos o categorías teóricas que servirán para construir nuevo conocimiento y así, transformar esa realidad. Desde este posicionamiento se entiende al ser humano como un ser integral, un sujeto que está siendo reflexivo, social, interpelador de la realidad, un sujeto que es con otros y otras, inacabado y consciente de sí, del grupo social al que pertenece, de su realidad, constructor y protagonista de su tiempo histórico (Freire, 1965).

Las tres miradas hasta aquí desarrolladas son imprescindibles para poder llevar a cabo la investigación, como así también no se puede establecer límites precisos entre ellas, ya que, que en la práctica se encuentran en permanente relación.

## **II. Antecedentes**

Para la investigación de trayectorias escolares en niños y niñas entre 09 y 12 años nos introducimos en la temática a partir de la lectura de diversas investigaciones sobre sujeto, identidad, construcción, trayectoria escolar, institucionalización.

En primer lugar para poder abordar las categorías infancias institucionalizadas, singularidad e identificaciones creemos relevante tomar la investigación de Cancelo (2007) quien investiga sobre las funciones parentales en el discurso de niños institucionalizados con problemas de aprendizaje. La autora, partió de analizar 100 producciones discursivas orales elaboradas en encuadre clínico por niños institucionalizados en edad escolar que han manifestado rendimientos escolares deficitarios. Dichas producciones se obtuvieron a través de la administración del CAT (A). El análisis de datos se focalizó en la organización narrativa y formal de los discursos infantiles. La evaluación cualitativa de ciertos factores posibilitó realizar un informe descriptivo de los rasgos más significativos. De este modo, también se ha podido distinguir los procesos psicológicos que limitan la simbolización sin caer en clasificaciones psicopatológicas.

A través de dicha investigación como resultado se llega a reflexionar acerca de las funciones materna/paterna. Las mismas, facilitarán o no desarrollar la capacidad de metabolización y el engendramiento de modalidades psíquicas propias, particulares, creativas que posibiliten una relación mediatizada. Sin embargo en los casos analizados las fallas en estas funciones originaban los procesos judiciales que culminaban con la institucionalización.

La investigación de Gastaminza (2017) se centra en las rutinas institucionales. La misma se realizó a través de observaciones participantes y entrevistas a los miembros del centro residencial. Los resultados aproximan a

pensar a dicho centro como una institución total, es decir, un lugar donde los individuos están aislados y “comparten en su encierro una rutina, administrada formalmente”. Es así que se han señalado un conjunto de prácticas cotidianas que producen procesos de homogeneización y una mirada de control dirigida a la totalidad de los/as niños/as. Dichos procesos de homogeneización se caracterizan por invisibilizar las singularidades, priorizando que todos/as los/as niños/as se adapten a los tiempos y espacios que se normativizan, en detrimento de sus necesidades y deseos particulares. A partir de aquí, se registran algunas observaciones acerca del efecto de aquella mirada homogeneizante bajo la cual se constituyen las subjetividades de los/as niños/as. Las instituciones de cuidado directo se siguen constituyendo en función de paradigmas tutelares que se orientan a promover la homogeneidad deseada para facilitar su control y vigilancia. Sin embargo, es necesario repensar las prácticas sociales cotidianas en las que se inscriben los/as niños/as para que le den lugar a la singularidad, a los deseos y a las necesidades personales. El pasaje de pensar las necesidades como derechos involucra un cambio de óptica, a partir del cual el niño/a no es un mero receptor de la beneficencia o la política asistencial, objeto de protección del Estado. Más bien, se trata de niños/as reconocidos/as en su carácter de sujetos de derecho.

Otra investigación que realizó Gastaminza (2017) aborda el campo de las infancias institucionalizadas desde los discursos que circulan en torno a las mismas. Consiste en un estudio de caso en una Organización No Gubernamental (ONG) de La Plata que funciona como hogar convivencial. En dicha institución se realizaron observaciones y entrevistas a sus trabajadores para relevar cómo significan a los/as niños/as. Determinados discursos reproducen la vulnerabilidad infantil sosteniendo ideas del paradigma tutelar, pensándolos como objetos incompletos a completar y que, incluso, deben completar a los adultos en forma de agradecimiento. En cambio, el discurso de la psicóloga del hogar visibiliza a los/as niños/as como sujetos de derechos. La visibilización y deconstrucción de discursos que se reproducen en hogares convivenciales forma parte del proceso de construcción de estrategias para la restitución de los derechos de los/as niños/as.



Todas estas investigaciones mencionadas ponen de manifiesto la importancia de los procesos que afectan el desarrollo de la construcción identitaria, entendiendo que, mediante los discursos se significa a los sujetos y se producen identidades sociales que suponen modos de ser y de hacer en el mundo reproduciendo el orden social. Es necesario, considerar la singularidad de cada proceso, no pasando por alto la particular situación subjetiva de los niños/as.

A su vez, se encontraron investigaciones acerca de la resiliencia en niños/as que han vivido maltrato infantil. Una de ellas es la investigación llevada a cabo por Bravo (2016), quien realizó un estudio transversal en 90 niños de 8 a 12 años referidos por maltrato infantil de los centros de acogida institucional. Como instrumento de recolección de datos aplicó el inventario de factores personales de resiliencia de Salgado. Los participantes del estudio presentan resiliencia promedio (normal) en sus categorías: conciencia, apertura, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional. El rendimiento intelectual se encuentra por debajo del promedio general. No todos los niños que han vivido situaciones de maltrato desarrollan conductas desadaptativas, sino más bien logran enfrentar la adversidad de forma resiliente. La identificación de la capacidad de resiliencia en los niños, permite desarrollar acciones encaminadas a propiciar y fortalecer los recursos con los que cuenta el niño y la comunidad, en aras de precautelar su salud mental.

Otra de las investigaciones que tomamos es la realizada por Caal Segura (2011). El objetivo de la misma fue analizar la resiliencia en niños de 5 a 12 años institucionalizados. A través de entrevistas a cuidadoras, niños, y niñas y observaciones a diferentes documentos, y a la institución se logró evidenciar que la institución en donde se trabajó, cuenta con los recursos necesarios para ofrecer calidad en el cuidado de los niños internos, que la relación entre los niños y las personas que los cuidan juegan un papel fundamental en su desarrollo emocional, ya que los niños a pesar de haber sufrido a causa del maltrato, abandono, o desintegración de su familia, por haber recibido el cuidado necesario, educación y amor, han logrado sobreponerse física y emocionalmente

desarrollando respuestas positivas, pasando de la inadaptación o disfunción a la resiliencia, generando actitudes positivas como: deseos de superarse e integrarse a una familia para alcanzar una mejor vida.

En relación a la resiliencia en las trayectorias escolares, encontramos pertinente mencionar la investigación de Gracida Martínez (2012). Esta investigación se propone analizar la experiencia de tres personas indígenas que culminaron una carrera universitaria en condiciones vulnerables. Las trayectorias escolares fueron recuperadas a través de sus relatos de vida. También, a través de los mismos, se rescatan las condiciones que hicieron posible el acceso y la permanencia de los mismos en el sistema educativo, hasta culminar sus estudios de educación superior. La recolección de los datos se realizó desde la perspectiva cualitativa a través del enfoque biográfico haciendo uso de las autobiografías y las entrevistas en profundidad. Para los indígenas la permanencia en las instituciones escolares significa una lucha constante contra situaciones de pobreza, género, migración, trabajo - estudio, estudio-trabajo, violencia simbólica, discriminación, entre otras dificultades.

En relación a la temática infancias institucionalizadas y la escuela, se hallaron diversas investigaciones. Una de estas investigaciones trata sobre el bajo rendimiento escolar (Hernández López, 2016). El objetivo principal de la investigación fue identificar los factores que contribuyen en el bajo rendimiento escolar y que afectan a niños y niñas institucionalizados. Los menores que son institucionalizados y pertenecen a hogares de protección y abrigo padecen de privación cultural con muy pocas oportunidades de acceder a conocimientos plenos de sentido y significado. La investigación se apoyó con la muestra de tipo intencional y estuvo comprendida por 25 niñas y niños con edades entre 6 y 10 años afectados por el bajo rendimiento escolar, durante los últimos 6 meses. Se identificaron factores psicosociales que están afectando en el rendimiento escolar, siendo los siguientes: la falta de capacidad para la atención, la ansiedad, la dificultad de adaptación y el factor institucionalización; los cuales indican que, la muestra no logra acostumbrarse a la ausencia de sus familiares de los cuales se han separado o han perdido.

Otra de las investigaciones trata sobre una propuesta de intervención pedagógica para superar las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura (Forero Ocampo, et al 1997). El objetivo principal de esta investigación fue diseñar una propuesta pedagógica que permita superar las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en niños institucionalizados. En términos más precisos la investigación pretendió determinar si las dificultades de lecto-escritura son producidas por el nivel sociocultural de los niños. Se aprecia que en la generalidad de las instituciones educativas, las prácticas de enseñanza están inscritas todavía dentro de una concepción tradicional del aprendizaje, de corte asociacionista, que considera que el rol de la enseñanza es la transmisión de conocimientos.

Por otra parte, otro tema investigado es el de desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial llevada a cabo por Manso, et al (2010). Dicha investigación analiza la competencia comunicativa y el grado de adaptación escolar de niños con medidas de protección. Aporta un mayor conocimiento en lo relativo a la relación entre la competencia social y lingüística de los niños; y analiza la presencia de dificultades en los diferentes componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). El estudio pone de manifiesto un desarrollo lingüístico por debajo de la edad cronológica de los niños, siendo mayores las dificultades en pragmática y morfología que en sintaxis y semántica. Asimismo, los resultados indican que los niños presentan inadaptación escolar, que se manifiesta en aversión al aprendizaje, indisciplina, baja motivación e interés por el estudio, aversión al profesor e insatisfacción escolar.

Para continuar, la investigación de Umansky (2006), "Entre la ley y la práctica: la escuela y la infancia institucionalizada" plantea, un enfrentamiento entre el discurso instituido a través de la ley que ampara a los niños/as institucionalizados/as y las prácticas instituidas por las costumbres. El de la ley, que ubica al niño en tanto sujeto de derecho y el de la costumbre que lo ubica como objeto de intervención limitando también las posibilidades de escolarización.

Calvo (2017) propone el análisis de trayectorias escolares para construcción de las estrategias de intervención profesional en el campo educativo. Considera necesario, no perder de vista la condición juvenil como construcción social, partiendo de una revisión de perspectivas y discursos que naturalizan en sus postulados, al joven como desinteresado o desviado. Inclusive pueden observar la forma en que en la educación formal prevalecen discursos que re victimizan a los jóvenes asociando ciertas conductas a su posición social, sin partir de un reconocimiento legítimo de ese joven. Persiste una lógica de representación del joven como “ser del futuro” en una lógica meritocrática en términos de escolaridad que reproduce la idea de jóvenes que hoy no tienen futuro porque no les interesa proyectarse. El planteo realizado, considera necesario partir de indagaciones que superen análisis reduccionistas que consideran a la juventud y prácticas/experiencias juveniles como problemas a ser resueltos. Un análisis de las trayectorias escolares de jóvenes para construcción de las estrategias de intervención, incluye sus propias voces, reconociendo al joven como actor social, desde sus propias elecciones y potencialidades, sin reducir el análisis a éxitos, fracasos o incapacidades.

Para seguir indagando acerca del mismo tomamos una investigación sobre dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares en contextos de desigualdad social, realizada por Langer et al (2012). Esta investigación tiene como objetivo poder describir la escolaridad en su presente atendiendo las nuevas formas de desigualdad social y el crecimiento de la polarización social. Para ello se propone avanzar sobre los sentidos que los propios estudiantes le otorgan a su tránsito por la escuela. En dicha investigación se observó cómo las lógicas de funcionamiento escolar ya no se preocupan por la distribución ordenada de los cuerpos, “se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando a medida que van llegando como pueden. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida. (...) la vida escolar se dirime en un vaivén y son los sujetos quienes librados a su propia suerte se deben buscar la forma de sobrevivir” (Grinberg, 2006, p.16). En este proceso, la construcción de conocimiento escolarizado supone, entre otras cosas, conocimiento del grupo de

estudiantes para los docentes, de cada alumno particular. Estos aspectos atraviesan la práctica escolar en el aula día a día y las historias de cada uno de los estudiantes, sus situaciones económicas, las constituciones familiares, forman parte importante de cómo se estructura estas nuevas lógicas de funcionamiento en la escuela hoy.

La búsqueda de antecedentes nos brindó diversos aportes en relación a las infancias institucionalizadas en cuanto a su singularidad, subjetividad, identidad, como así también sobre la resiliencia educativa y las trayectorias escolares de niños y niñas no institucionalizados/as. Sin embargo, no se encontraron investigaciones que aborden las trayectorias escolares en niños/niñas institucionalizados/as. Creemos que es importante abordar dicha temática desde una mirada psicopedagógica ya que la misma permite mirar a los sujetos de forma singular, y así poder inscribirlos en una filiación que reconozca estas infancias en su condición de niño/a, que propicie y garantice sus deseos e intereses. Reconocerlos por sus nombres, sus historias, mirar sus ojos, escuchar sus voces, descubrir sus miedos, andar sus vidas en la medida en que ellos lo permitan. Construir otro alojamiento. En este caso centrándonos en un centro residencial al sur de la provincia de Santa Fe. Por lo que nos preguntamos ¿Cómo se construyeron y se construyen las trayectorias escolares de niños y niñas entre 9 y 12 años que viven en un hogar residencial en una localidad del sur de la provincia de Santa Fe?

### III. METODOLOGÍA

#### **3.1 Objetivos:**

##### General:

- Analizar las trayectorias escolares de niños y niñas entre 9 y 12 años que viven en un centro residencial de una localidad del sur de la provincia de Santa Fe.

##### Específicos:

- Describir el recorrido de los niños/as por las instituciones escolares a lo largo de sus vidas.
- Conocer las valoraciones que los propios estudiantes le otorgan a su tránsito por la escuela.
- Indagar acerca de las concepciones que los docentes, cuidadores y equipo técnico tienen acerca de las infancias institucionalizadas.

#### **3.2 Enfoque metodológico:**

Para la presente investigación, se propuso trabajar con un enfoque tipo cualitativo (Cuenya y Ruetti, 2010), ya que, el mismo enfatiza la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intenta arribar a leyes o generalidades. De modo tal que no tiene como fin último explicar el modo causal de los fenómenos, sino que intenta comprenderlos.

Goetz (1988) plantea que los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y, por consiguiente, para una más adecuada y consciente intervención.

Con el objetivo de introducir la metodología cualitativa, se tomó a Marradi (2011) quien plantea que las investigaciones comúnmente llamadas cualitativas (no-estándar) prestan habitualmente a diseños flexibles. El autor menciona que

hay cuestiones que se pueden definir con anticipación, y otras que no y que, por lo tanto, deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación y en función del acercamiento a los objetos o sujetos de interés. Esto es así porque hay procesos, detalles, dimensiones fundamentales para la investigación que sólo pueden descubrirse mientras se observa directamente a los sujetos en sus espacios cotidianos, o cuando se entabla un diálogo con ellos. En estos casos se va a requerir de un mínimo de decisiones previas de diseño que orienten el estudio (y que muy fundamentalmente, entre otras cosas, justifiquen la opción por este tipo de recorrido investigativo), pero también habrá otro tipo de decisiones que se irán tomando mientras se desarrolla la investigación.

Maxwell (1996) citado en Marradi (2011) ha propuesto el concepto de diseño interactivo: un modelo holista y reflexivo de investigación en el que sus diferentes instancias se relacionan y afectan mutuamente sin seguir una lógica secuencial. En efecto, en estas investigaciones no resulta fácil separar los distintos aspectos del proceso: selección, recolección y análisis, al menos en algunos sentidos o aspectos, suelen tener una relativa simultaneidad. Tampoco es habitual operar una tajante división del trabajo: es el mismo equipo, o incluso el investigador en soledad, quien diseña y ejecuta, selecciona, recolecta y analiza.

Cuenya y Ruetti (2010) reflexionan acerca de la distinción entre la metodología cuantitativa y cualitativa definiéndolas como dos campos de investigación que profesan postulados paradigmáticos encontrados. El conocimiento científico se caracteriza por ser racional y objetivo, fáctico y verificable, caracterización que sintoniza, en buena medida, con los atributos del método cuantitativo. Por el contrario, el estudio cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones, documentos, etc. Este enfoque se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación, pero solo a veces se ponen a prueba las hipótesis.

Sirvent (2005) aporta que en la lógica cualitativa o intensiva se busca la esencia por detrás de las apariencias. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa

sino, por el contrario, de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico. Es la que busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como la historia de vida, la observación participante, los diarios íntimos, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales, el cine, el video, los dibujos, la dramatización, etc. El significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictoria económicas, políticas y sociales que se entranan y se procesan en las historia de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis.

Taylor y Bodgan (1992) expresan que los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

### **3.3 Diseño Metodológico**

Hernández Sampieri (2008) entiende que el diseño metodológico es el plan o estrategia que el investigador desarrolla para obtener la información necesaria para realizar la investigación.

La presente investigación, siguiendo al autor mencionado anteriormente, se clasifica como una investigación no experimental, ya que, las variables no serían manipuladas deliberadamente. Es decir, se trata de estudios donde no se varía en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar



fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

A su vez, siguiendo con los planteos del autor (2008) esta investigación se enmarcó dentro del tipo transeccional o transversal exploratorio. 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; y exploratorio ya que, se tuvo como objetivo conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico.

En la presente investigación, se recolectó información a partir de la escucha de las diversas voces de los actores institucionales que se encuentran acompañando a los/as niños/as, como así también se tuvo en cuenta las voces de ellos/as mismos/as sobre las trayectorias escolares para luego analizarlas.

### **3.4 Participantes**

Para la elección de los participantes se realizó una toma de muestra no probabilística (Hernández Sampieri, 2008), es decir, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

La institución donde se realizó la investigación es un centro residencial, el mismo, es una institución directa. Esta institución por un lado, nace como una asociación civil, y luego también comienza a intervenir la provincia de Santa Fe.

El centro residencial recibe aportes de la provincia de Santa Fe y de socios de la Asociación Civil. Se eligió esta institución, ya que conocíamos el espacio y algunas de las problemáticas que tenían los/as niños/as en relación a cómo se adaptan a la nueva escuela cuando llegaban a la institución.

Para llevar a cabo la investigación se propuso realizar entrevistas a 33 niños y 3 niñas entre 9 y 12 años. También se entrevistó a 2 integrantes del equipo técnico del centro residencial, 2 cuidadoras y por último a 4 docentes de la institución educativa en la cual asisten los/as niños y niñas.

En el Proyecto de Tesina se había propuesto un número diferente de entrevistados, al momento de ir al campo se tuvo que modificar ese número, ya que se encontró que algunas personas no tenían disponibilidad, como así también, se encontró la predisposición de otras para participar.

Se realizó la elección de dicha edad debido a que entendemos que podrían tener una trayectoria escolar más extensa. El criterio de selección que se utilizó para los cuidadores fue en relación a la mayor antigüedad de los mismos en el centro residencial, ya que, se consideró que podrían brindar una mayor cantidad y calidad de información sobre la organización del centro residencial.

En relación al equipo técnico, el mismo se encuentra integrado por 3 personas. Estas se encargan de promover y garantizar que se cumplan los derechos de los/as niños/as dentro del centro residencial, y de sus problemáticas, en esta investigación, se entrevistó a 2 de ellos.

En cuanto a docentes de la institución educativa se entrevistó al docente de cada curso al cual asisten los/as niños/as. Como así también a la docente de plástica y a la docente niveladora. Se contó con la información de que 2 niños asisten al mismo curso, por lo cual comparten la docente.

### **3.5 Instrumentos de recolección de datos**

Como instrumento de recolección de datos se realizaron entrevistas. Ander Egg (1982), plantea que dicho instrumento consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados; estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional.

Se pensó en una entrevista no-estructurada como menciona Ander Egg(1982), ya que, otorga una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al entrevistador. Por lo que se realizaron preguntas abiertas para que puedan ser respondidas dentro de una conversación, sin tener una estandarización formal. Este tipo de entrevistas presenta ciertas ventajas, tales como:

1- No es sensible a la diferencia de lenguaje entre investigador y entrevistado.

2- Puede realizarse una investigación sin necesidad de tener un conocimiento previo del nivel de información del entrevistado.

Este tipo de entrevista puede adoptar diferentes formas, en este caso se tomó el tipo “focalizada”. Ander Egg (1982) expresa que en la misma el encuestador tiene una lista de cuestiones a investigar derivadas del problema general que quiere estudiar. En torno a esos problemas se establece una lista de tópicos en relación a los cuales se focaliza la entrevista. El entrevistador requiere de una habilidad para buscar “aquello” que quiere ser conocido.

Se pensaron diferentes ejes de preguntas para los diferentes entrevistados. En cuanto a los ejes de la entrevista para el equipo técnico y cuidadoras tuvieron que ver con la relación que tiene su institución con la institución escolar, en cómo se organizan para acompañar a los niños/as, cómo piensan el ingreso de los chicos/as en su nueva escuela, como piensan la trayectoria escolar de los niños y niñas. En relación a las entrevistas de las docentes, el primer eje se trató acerca de la institución educativa, también se indagó cómo se vinculan ellas con sus estudiantes, si están al tanto de su situación familiar. A su vez, se indagó acerca de cómo piensan el aprendizaje. Y por último los ejes de la entrevista hacia los/as niños/as fueron en relación a cómo piensan la escuela, es decir, la importancia que le dan, a su vez, se les preguntó qué les gusta o no de la misma, si asistieron a más de una institución escolar y en el caso que así sea, se les preguntó acerca del tránsito por las mismas.

### **3.6 Procedimientos de recolección de datos**

Siguiendo a Hernández Sampieri (2008) la recolección de datos resulta fundamental. A través de la misma se busca en un estudio cualitativo obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. Esta clase de datos es muy útil para capturar de manera completa y sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano. Asimismo, no se reducen a números para ser analizados estadísticamente.

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de los seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. En el caso puntual de nuestra investigación, los ambientes elegidos fueron el centro residencial y la escuela.

Las entrevistas se realizaron en algunos casos de forma presencial y en otros de forma virtual en función de la comodidad de los entrevistados. A su vez, se realizaron tanto entrevistas individuales como grupales.

Previamente a las entrevistas, se les presentó a las personas entrevistadas un consentimiento informado con el propósito de asegurarles a las mismas que toda la información que proporcionen durante la investigación será confidencial y utilizada con fines estrictamente investigativos. Las entrevistas fueron grabadas ya que se obtuvo el consentimiento de las personas entrevistadas, esto fue realizado con el objetivo de no perder ni distorsionar información.

Tanto las entrevistas a los cuidadores, equipo técnico y a los niños/as fueron realizadas en el centro residencial. En relación a las entrevistas con las docentes, primero nos contactamos con la escuela y se coordinó el lugar con ellas.

### **3.7 Análisis de datos**

El tratamiento de los datos se realizó a través de un enfoque cualitativo, siguiendo los criterios planteados por Rodríguez Sabiote (2003) separando las unidades de información a partir del criterio temático. El tipo de categorización que se utilizó fue el mixto, algunas de las categorías a analizar fueron: trayectoria escolar, centro residencial, modalidad de enseñanza, acompañamiento escolar, e infancias institucionalizadas.

Por análisis de datos cualitativos se entiende que es el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones (Spradley, 1980, citado en Rodríguez Sabiote, 2003. p.70).

El análisis de datos, siguiendo al autor anteriormente mencionado, está configurado por un conjunto de actividades y operaciones organizadas en torno a tres grandes tareas admitidas en la literatura contemporánea: 1) Reducción de datos; 2) Disposición y transformación de los datos; y 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

El proceso de análisis de datos cualitativos se caracteriza, pues, por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos. Más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones.

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Institución escolar

Este apartado se propone poder pensar a la institución escolar a partir de la palabra de los actores institucionales, es decir, docentes y alumnos/as, como así también, a partir de la mirada del equipo técnico y las cuidadoras del centro residencial. Para ello, se establecieron las siguientes subcategorías: modalidad de enseñanza y concepciones sobre la institución escolar (de los/as niños/as, cuidadoras, equipo técnico).

Con el objetivo de realizar una contextualización/descripción de la institución se tuvo en cuenta la voz de las docentes de la institución escolar a la que asisten los/as niños/as del centro residencial. La misma, es una escuela por niveles, una escuela graduada, es decir que, cada grado de la escuela se subdivide en niveles. La escuela trabaja con un programa no graduado (PNG).

Una docente mencionó:

*“Los niveles van desde el primer grado hasta el séptimo y es toda la escolaridad no graduada, entonces los chicos en vez de pasar de grado, pasan de nivel. Cada grado está dividido en 2 o 3 niveles. Entonces si un chico no logra terminar un nivel, no es que repite de grado, se habla de que no hay repitencia, cada grupo tiene su ritmo”.*

Otra docente agregó:

*“Lo que sería el primer grado tiene tres niveles, el segundo grado dos niveles, el tercer grado tres niveles, y después desde cuarto hasta sexto, vuelve a comenzar, primer nivel, segundo nivel, tercer nivel y el último que está en el tercer ciclo, que sería como un séptimo grado, tiene tres niveles también. Ese nivel de organización que tiene el programa no graduado y los criterios de calificación es de acuerdo a los procesos, si es proceso con trayectoria intermitente o con dificultades que son notables se les coloca proceso pausado, después un intermedio es un proceso satisfactorio, después está el proceso notable, que es cuando el niño es autónomo, se toman varias características que dan cuenta que el niño está bien, cercano a lograr el nivel que cada nivel se proponga.”*

En esta forma de organización escolar se pueden vislumbrar ciertos aspectos que Vigotsky (1993) plantea en el concepto de zona de desarrollo próximo. Siendo el mismo la distancia que hay entre el nivel evolutivo real y el nivel evolutivo potencial. Se puede pensar que cuando se llega al nivel evolutivo potencial, este se transforma en real y se pasa de nivel estableciéndose nuevos objetivos. Ya que, como plantea el autor, el aprendizaje despierta procesos evolutivos internos que se despliegan en interacción y cooperación. Luego estos procesos se internalizan y se convierten en parte del desarrollo mental del niño. De los dichos anteriormente mencionados de las docentes, se puede interpretar que ambas destacan la importancia de respetar el proceso singular de cada alumno/a de aprendizaje, tal como lo plantea el Programa No Graduado. Por lo que se puede desprender que en dicho programa se tiene en cuenta la zona que menciona el autor entre el nivel evolutivo real y el nivel evolutivo potencial, debido a que, por ejemplo, no se tiene como posibilidad la repitencia del alumno/a, sino que se le presta el tiempo necesario para que el mismo pueda construir los aprendizajes, es decir, hasta que llegue a ese nivel potencial y se planteen nuevos objetivos, siempre teniendo en cuenta el proceso y no solamente los resultados finales.

#### **4.1.1 Modalidad de enseñanza**

Para poder lograr un acercamiento a conocer la forma en que las docentes dan clases se les preguntó por su modalidad de enseñanza. Las respuestas fueron por una misma línea de pensamiento.

*“Depende mucho del grupo con el cual trabajo”.*

*“Distinta cada año, porque cada año es particular, este año ingresaron en un primer nivel los chicos, correspondería a un cuarto grado, pero qué pasa, había chicos que aún estaban en un nivel de 3er grado, que eran chicos que no habían recibido ayuda, ni en la pandemia, ni el año pasado han tenido continuidad en la trayectoria... Entonces todo ello me lleva a trabajar de una forma sistemática, de orden y rutina, de hábitos en el salón, ya que no los tenían antes, ni de horarios, ni de trabajar en la carpeta. Mi primer trabajo fue tratar de organizarlos en eso, en el día a día en el salón. Trabajo siempre oralmente, en el pizarrón, ya que hay*

*chicos que es la única forma que tengo de evaluarlos, ya que cuando vamos al papel ahí empieza el problema... se evidencia las complicaciones que tienen a la hora de escribir, de apretar, de poder volcar algo escrito en el papel. Entonces como hay tantas dificultades en eso, trato de mis clases la mayoría sostenerlas en la oralidad y con el pizarrón, y así de a poquito vamos organizando todo eso en el papel. Pero bueno, cuesta mucho.”*

En relación a los dichos de la docente acerca del modo en que va variando su modalidad de enseñanza, la misma va a depender de las características de cada grupo que se le presente, se puede pensar tal como plantea Carreras et al (2002,) que se direcciona a provocar un aprendizaje relevante en la escuela, el mismo según la autora, se produce al adaptar la enseñanza (contenidos, métodos, experiencias, ritmos, agrupamientos, horarios...) a las condiciones singulares de los aprendices. El foco de partida en la toma de decisiones no pueden ser los componentes de la cultura académica o los contenidos del currículum, ni menos las disciplinas, sino el proceso de construcción de la cultura experiencial de cada estudiante.

Se puede pensar, también, como plantea Fernández (2003) una modalidad de enseñanza saludable en donde para que un niño pueda aprender, los adultos deben propiciar un espacio donde él también se encuentre con que tiene algo para enseñar a los otros, sean adultos o niños. Un ejemplo de esto, se puede hallar en el relato de una docente, quien expresa que en sus clases se da lugar a que entre los/as chicos/as se ayuden entre sí a realizar las actividades escolares. Por lo que, se puede pensar que la docente permite que los/as alumnos/as puedan posicionarse también, como enseñantes.

Cuando se le preguntó a una docente como es la organización en el aula ella respondió:

*“De acuerdo a la edad y a las competencias que ellos tienen, la gran mayoría están en el mismo nivel, pero hay chicos que van algún pasito más atrás, (...) por eso se los mantiene juntos, porque uno ayuda a otro, el que más puede ayuda al que menos puede. Así entre todos van superándose y aprendiendo, relacionándose.”*



Estas palabras nos remitieron a pensar en lo que plantea Vigotsky (1993) sobre la “Zona de Desarrollo Próximo”. Dicho concepto se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad independiente de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial- habilidades o posibilidades cognitivas que el niño no ha desarrollado, pero está en camino a desarrollarse- determinado bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. Estas ideas del autor, se reflejan con lo que planteó la docente, en relación al acompañamiento entre los alumnos en las situaciones de aprendizaje. Se puede pensar que estas situaciones de acompañamiento-“*uno ayuda a otro, y entre todos van superándose.*” -se enmarcan en lo que el autor menciona como zona de desarrollo próximo.

La docente de dibujo, a su vez, expresa:

*“Cada uno se expresa a su modo, ahí son libres, cada uno expresa sus sentimientos, sus emociones a través de la propuesta que el docente hace. El contenido que se plantea se plantea para todos igual, si hay alguno que requiera mayor atención se le da, pero en sí la actividad es una sola, y cada uno lo plasma de acuerdo a sus capacidades y conocimientos.”*

En relación a ello, se puede reflexionar que tal como plantea Rosbaco (2014), no se trata de pensar a la Escuela con fines adaptativos pasivos, sino constitutivos del sujeto y de su pensamiento creativo. El docente puede crear condiciones para promover el pensamiento crítico, reflexivo, la creatividad, en niños que, muchas veces, es la Escuela la que puede convertirse en la única posibilidad que éstos tienen como vía de acceso a los códigos de la esfera de lo público, incluyéndose en ella a la cultura, y los bienes simbólicos que toda comunidad construye.

#### **4.2 Concepciones de los/as niños/as y los actores institucionales sobre la escuela.**

Se entrevistaron a seis niños/as, entre nueve y doce años. Una de las preguntas que se le realizaron fue si les gustaba ir a la escuela y para qué pensaban que serviría ir. En las respuestas se encontró que cuatro de ellos/as mencionaron que si les gusta ir, y solo dos que no. En relación a para qué sirve ir

a la escuela, cuatro de ellos/as comentaron que sirve para aprender a leer y escribir. Dos niños/as mencionaron la importancia de estudiar para después conseguir trabajo.

A continuación se expondrán extractos de la entrevista que reflejan las respuestas:

*“¿Para qué pensás que sirve la escuela? -para estudiar. ¿Y para qué estudiamos? -para conseguir trabajo”.*

*“-sirve para escribir, leer.”*

Y al preguntarles de que nos servían esos aprendizajes mencionaban:

*“para conseguir trabajo, para ser médico, psicólogo”.*

Tal como plantea Santillán (2012), los sentidos que construyen los niños recuperan aspectos objetivos y también subjetivos que se producen socialmente en torno a la escuela común. A raíz de esto, se puede pensar que los chicos/as construyen el sentido del ir a la escuela a partir de cómo se les presenta. A partir de la escucha de las diferentes entrevistas a los actores institucionales del centro residencial se observó que para ellos la importancia de la escuela alude a la posibilidad de conseguir un trabajo en la adultez. Por lo que se puede pensar que la mayoría de los/as chicos/as piensan la importancia de la escuela en función del futuro, con el objetivo de conseguir trabajo. Una expresión que ejemplifica lo expuesto hasta aquí es: *“estos chicos tienen que tener futuro, o por lo menos irse de acá con una idea de que la educación es importante, porque si le damos la idea de que no sirve o no tiene sentido... no podemos progresar”*, este dicho fue expresado por una acompañante convivencial del centro residencial, quien respondió ante la pregunta sobre la importancia de la escuela, que la misma radica en la idea de progreso.

A su vez, se le preguntó al equipo técnico sobre qué importancia los/as chicos/as le daban a la escuela, a lo que respondieron “más o menos”, por lo que se entendió que para el equipo la escuela es más o menos importante, es decir, que no es tanto. Y cuando se indagó sobre qué ideas tenían de la escuela, mencionaron que:

*“nos cuesta mucho entender el funcionamiento de la escuela”.* Esta

expresión podría estar relacionada con que ellos, tal como comentaron en la entrevista, hacía muy poco que habían ingresado como equipo técnico al centro residencial o se puede pensar que entender el funcionamiento de la escuela no se encuentra dentro de su orden de prioridades.

En relación a la comunicación con la institución escolar, integrantes del equipo técnico comentaron que la misma es una comunicación fluida, es decir, que logran establecer un diálogo cada vez que se necesita. Sin embargo, una integrante del equipo técnico, menciona que en ocasiones, a la institución escolar le cuesta entender ciertas consecuencias que se generan en el niño/a raíz de vivir en el centro residencial. Explícitamente expresa: *“le cuesta mucho entender lo que implica en la subjetividad de un niño pasar mucho tiempo acá”*.

Para reflexionar sobre lo que expresaron las profesionales del equipo técnico con respecto a “lo que implica en la subjetividad de un niño pasar mucho tiempo acá” se tomaron los aportes de Dubkin et al (2020), quien plantea que el vivir en un centro residencial posiciona al sujeto en un estado de “tránsito” que profundiza una posición subjetiva del “estar temporariamente” que se refleja en las producciones de los niños forzando al psiquismo a permanentes adaptaciones y recomposiciones. El estar en “tránsito” impacta de por sí al niño, en su constitución psíquica, en sus emociones, en su devenir cotidiano. A su vez, tal como plantea el autor, los niños alojados en hogares de tránsito comparten el espacio y la cotidianeidad con otros niños y adolescentes. Por lo que los mismos, se ven obligados a adaptarse a esa institución y a sus temporales compañeros de hogar, viviendo cotidianamente como hermanos, pero sin serlo; siendo cuidados, durante ese tiempo por adultos que trabajan ahí y que no son sus padres. El entorno los recibe sabiendo que es temporal su estadía. El estar en constante cambio impacta directamente en los aprendizajes de los niños/as porque su psiquismo está en constante recomposición y adaptación, y esto es importante que tanto docentes y miembros del equipo técnico lo tengan en cuenta, para así poder alojarlos de la mejor manera posible y que su historia pasada no quede en el olvido, sino que puedan construir a partir de ella. En las entrevistas realizadas a los/as niños/as hubieron quienes contaron que en un futuro les gustaría poder

estar en otro lado, o poder ser adoptados y quienes comentaban que en un futuro se veían viviendo en el centro residencial. Frente a esto, surge el interrogante ¿cómo impacta subjetivamente el vivir en el centro residencial sin percibirlo como un espacio de tránsito? ¿y percibiéndolo como un espacio temporal? A través de las entrevistas se reflejaron las diferentes formas de los/as chicos/as de percibirse dentro del centro residencial, como se mencionó anteriormente, hay quienes lo sienten como algo temporal y quienes se visualizan viviendo siempre ahí hasta que sean adultos.

En cuanto a la concepción de la institución escolar de las docentes, una de ellas expresó:

*“En la escuela los chicos encuentran un lugar de pertenencia, donde ellos pueden ser libres, donde pueden aprender cosas para su vida o para defenderse desde ahora en más. Porque los chicos, por ejemplo, cuando están compartiendo, eso es un aprendizaje que van a poder aplicar fuera de la escuela”.*

De aquí se desprende que en la escuela no solo se construyen aprendizajes académicos, sino aprendizajes que van más allá de lo escolar. Sin embargo, tanto los chicos como una de las cuidadoras remarcan la importancia de la escuela ligado a lo pedagógico, al contenido académico.

Una de las cuidadoras mencionaba:

*“El tema educación es un tema importante, más para estos chicos, todo es importante para todo grupo social, pero estos chicos tienen que tener futuro, o por lo menos irse de acá con una idea de que la educación es importante, porque si le damos la idea de que no sirve o no tiene sentido... Por eso no están alfabetizados, porque la escuela para las familias no era tan importante y los llevaban cuando se aburrían”.*

Se entiende que los dichos del círculo cercano de los chicos va a afectar directamente lo que ellos creen acerca de la escuela o de qué significa aprender. En ese sentido, Bleichmar (2008), plantea que no podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganaran la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es

contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que estamos diciendo es que su vida solo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente.

La autora plantea que la escuela, es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de autoconservación. La escuela es un lugar indudable de inclusión y re-subjetivación. ¿Qué quiere decir subjetivación? quiere decir formación del sujeto. Quiere decir herramientas, no para la producción, sino para la socialización. Los planes educativos actuales no dejan lugar para la fantasía, para el vagabundeo psíquico creativo. Cuando se propone “este año hay que cumplir tantos objetivos”, no se tiene en cuenta la diferencia entre producción de conocimiento y atiborramiento de información.

Carreras et al. (2002) mencionan que el foco no puede estar en el currículum académico sino en el proceso de construcción de la cultura experiencial de cada estudiante.

No se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro. Al respecto Fernández (2003), menciona que no aprendemos de cualquiera, aprendemos de a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar.

#### **4.3 Centro residencial:**

Para comenzar el presente apartado se tomaron en consideración los dichos de los integrantes del equipo técnico con el fin de describir el funcionamiento del centro residencial.

*“Actualmente funciona como un centro residencial en convenio con la dirección provincial de niñas, niños y adolescentes, tiene una capacidad de alojamiento de 15 plazas, pero actualmente hay 10 niños alojados (5 niñas y 5 niños).”*

*“-Cuando se toma una medida de protección excepcional es cuando se saca al niño de su centro de vida, en general se trata de que esté con una familia ampliada o un referente de la comunidad puede ser también y cuando esto no es posible se lleva a un centro residencial, se institucionaliza al niño y se supone que es por seis meses, en la realidad es mucho más tiempo acá hay niños que hace*

*tres años y medio que están y la que menos tiempo hace que esta hace ocho nueve meses más o menos.”*

Se encontró que el funcionamiento del centro residencial se condice con los aportes de Virga y Suarez (S/F). Las autoras mencionan que la institución “es un lugar de residencia, de tipo socioeducativo, de puertas abiertas, que asegura el cuidado del crecimiento y desarrollo integral de las niñas, los niños y los adolescentes alojados, conforme a su nivel evolutivo. Este tipo de institución brinda una atención integral personalizada garantizando las condiciones para la restitución del pleno ejercicio de sus derechos” (p.1) En el centro residencial se observó que trabajan un equipo de cuidadores, cumpliendo el rol de “acompañantes convivenciales”, y a su vez, algunos niños/as cuentan con un “acompañante personalizado”.

Las autoras continúan expresando que, desde los centros residenciales, se trabaja para fortalecer y/o ampliar las redes sociales de los niños, niñas y adolescentes alojados. Esto se puede relacionar con estos dichos de las cuidadoras y de los/as chicos/as en relación a que no solo van a la escuela sino también realizan actividades extraescolares y con amigos/as:

*“-Si puede, hay días que van a la casa de los amigos, y días que vienen acá.”*

*“-¿Vas a fútbol? -Sí, voy dos días.”*

*“-¿Qué haces además de ir a la escuela?- Tela, me enseña el profe.”*

*“- ahora hago gimnasia”.*

*“- Cuando no vas a la escuela, ¿qué te gusta hacer? - Estar con mis amigas, con mis hermanos, me divierto.*

El hecho de que ellos/as elijan la actividad a realizar, tal como plantea Gastaminza (2017), da lugar a la singularidad, a los deseos y a las necesidades personales.

#### **4.4 Acompañamiento escolar**

En este apartado se intentará dar cuenta en qué medida se relaciona acompañamiento escolar en las trayectorias de los niños/as que viven en el centro residencial.

El equipo técnico menciona:

*“Nos cuesta mucho entender cómo se maneja la escuela en cuestión de niveles.”*

*“Yo tengo hijos y estoy acostumbrada a los grados, a otra forma de manejo y cuando se lo preguntamos y nos quedó menos claro. Incluso a uno de los niños que le cuesta más adaptarse con los adultos cuando pasan de nivel cambian de docente entonces capaz en el mismo año están en tres o cuatro niveles distintos. También las libretas son distintas a las que uno está acostumbrado, en esa parte es complejo”.*

*“Las tareas escolares las hacen con acompañantes convivenciales, los más grandes van a la escuela por la mañana y los más chiquitos a la tarde. Van a una escuela que es niveladora entonces están divididos por niveles, los más chicos hacen la tarea a la mañana y los más grandes después del almuerzo antes de jugar, también tienen el taller de alfabetización y los que tienen acompañantes personalizados a veces hacen la tarea con ellos.”*

Las cuidadoras también mencionaron que hay una rutina y organización para poder llevar adelante las tareas escolares.

*“Y las tareas, hay una rutina después del desayuno, antes del juego, antes de un montón de cosas la tarea.”*

Tal como plantea Gastaminza (2017) el hogar convivencial está destinado a la asistencia cotidiana de los/as niños/as. Los momentos de la vida cotidiana, como la alimentación, el estudio, el juego y el descanso, se despliegan en el mismo lugar, cada uno conduce al siguiente y están coordinados por los referentes de la institución. Asimismo, a tales tiempos, deben responder todos/as los/as niños/as por igual, de modo que dichas actividades son compartidas con todos/as los/as miembros. De esta manera, el modo de organización de los tiempos

posibilita un orden, en detrimento de responder a las necesidades específicas de cada niño/a. Con respecto a la situación particular del centro residencial en el cual se realizó la presente investigación, se observó que están establecidas ciertas rutinas, por ejemplo, que lo recreativo es siempre después de haber concluido las tareas escolares con las mismas acompañantes convivenciales. Esto no quiere decir que establecer rutinas sea algo negativo, sino que es necesario, siempre y cuando se dé lugar a las vicisitudes que se puedan llegar a presentar.

#### **4.5 Relación entre las infancias institucionalizadas y los aprendizajes escolares.**

En este apartado se intenta indagar acerca de si existe una relación entre estar institucionalizado en un centro residencial y los aprendizajes escolares en la voz de los actores institucionales.

Durante las entrevistas, las acompañantes convivenciales, maestras y equipo técnico mencionaban que los niños/as -que viven en el centro residencial- presentan ciertas dificultades en el aprendizaje, por lo que se preguntó si pensaban que esas dificultades se relacionaban con el estar institucionalizado en un centro residencial, al respecto se encontraron diferentes puntos de vista.

A continuación se expondrán los dichos de las acompañantes convivenciales:

*“Si puede ser, porque es un derecho vulnerado por las familias. Por más pobres que sean, vos ves en el norte, en el medio de la nada, los chicos firmes en la escuela.”* (La acompañante convivencial se refiere al derecho de la educación).

*-“No creo, porque ellos la mayoría vino sin alfabetizar, y la escuela es por niveles así que va bastante lento, no tiene que ver con la institución, porque tengo a mis nietos que también les pasa lo mismo que van a la institución escolar y no están institucionalizados. Ellos lo tienen naturalizado el estar acá con nosotras y los demás chicos.”*

El equipo técnico por su parte expresó:

*“-No se si el hecho de que ellos estén institucionalizados, si todo lo que ellos traen de su infancia y lo que vivieron en sus primeros años de vida hasta la*



*toma de medida excepcional si influye un montón”.*

Por último las maestras mencionaron:

*“Se nota la diferencia, pero eso no impide que realicen el trabajo. A lo mejor hay alumnos que no tienen el esquema corporal incorporado, entonces vos en un trabajo de figura humana te vas a dar cuenta, en qué nivel, etapa está el chico. Hay distintas etapas, y en el área de plásticas a través de los dibujos se puede observar en qué etapa se encuentra el niño. Pero eso no dificulta en el trabajo de mí área, cada uno se expresa libremente.”*

*- “Son como cualquier alumno, y los tratamos como cualquier alumno. Son alumnos que se desenvuelven y socializan. Lo que pasa es que es evidente que a lo mejor no fue esa la causa como en el resto de los chicos, en el caso de ellos hay algo emocional que está bloqueando todo ese aprendizaje. Pero en ellos hay otra carga u otra causa en ese ritmo que llevan de no poder completar su proceso de alfabetización y aparte uno tiene 12 años, cuando yo tengo en el grado niños de 9, entonces evidentemente hay otra causa.”*

*- “Mmm... yo considero que sí, desde el momento en que ellos no están en su hogar, eso es lo principal, ellos están en otro ámbito, se encuentran con un nuevo sitio en donde hay mucha gente, muchos niños que ellos no conocen, no se cómo es la convivencia ahí adentro, yo creo que sí. Porque hay días que ellos vienen de otro humor, se nota en ese sentido y a veces a mí me preocupa porque uno no conoce cómo se vive ahí, en ninguna casa tampoco pero, más que nada no se como ellos toman la convivencia, como la viven.”*

Los dichos mencionados por las maestras y el equipo de referencia y una de las acompañantes convivenciales (específicamente la primer expresión) remiten a lo que Carreras et.al (2002) plantea: “el niño lleva a la escuela toda una historia sociocultural-afectiva por la cual se siente existir, se re-conoce con una identidad, con una subjetividad y como un sujeto pensante.” A su vez, los autores

plantean que la escuela es un lugar, en el sentido de una localización que produce sociabilidad, identidad, producción e intercambio simbólico, siendo importante para la estructuración psíquica del sujeto.

Sumado a esto, es pertinente mencionar los aportes de Hernández López (2016), quien expresa que existen fenómenos psicosociales en chicos institucionalizados que se relacionan con algunas de las causas de su bajo rendimiento escolar, debido a la ausencia de las funciones parentales (ya sea por motivos de separación o de pérdida) en la primera infancia.

La emergencia de la simbolización es inseparable del desarrollo cognitivo, social y del lenguaje. Como señala Feldman (2007), la constitución del juego simbólico es un proceso que se despliega a través de secuencias temporales en las cuales se generan relaciones entre la facilitación del adulto y la frecuencia y complejidad de la expresión simbólica del niño.

Se puede pensar que la experiencia de estar institucionalizado, junto con su historia y experiencia previa a la institucionalización puede ser uno de los factores de sus dificultades en el aprendizaje, pero no es algo determinante. La historia y la experiencia de estar institucionalizado va a influir en el aprendizaje, como toda historia y toda experiencia en cada niño que transite el escenario escolar, pero eso no deviene necesariamente en un problema de aprendizaje.

## **4.6 Trayectoria escolar**

### **4.6.1 Concepciones de trayectoria escolar**

Se encontraron dos perspectivas diferentes acerca de las concepciones acerca de "trayectoria escolar". Una de ellas tiene que ver con lo meramente escolar y la otra perspectiva entiende que en la trayectoria escolar inciden diferentes factores que van más allá de la escuela. A modo de ejemplo se citarán algunas expresiones que reflejan estas perspectivas. En relación a la primera de ellas se encontraron expresiones como:

*"Es el conocimiento que va adquiriendo el chico año tras año"*

*"Puede ser cómo van vivenciando el tiempo escolar. Tiene que ver con esto, como ellos van atravesando su paso por la institución escolar".*

Esto se condice con lo que plantean García Robelo y Barrón Tirado (2011), quienes entienden a las trayectorias escolares como el comportamiento

académico de un individuo e incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares. Los autores mencionan que el análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares.

En la segunda perspectiva el dicho que mejor refleja a la misma es:

*“Uno de los trabajos fundamentales es fortalecer las trayectorias de los chicos, que sean continuadas, que la historia, la continuidad de aprendizaje no se vea interrumpida. La trayectoria es eso, la historia de su aprendizaje. El aprendizaje no tiene que ver sólo con lo curricular, tiene que ver con todo, el ejemplo que les di del niño del hogar, él está haciendo todo un aprendizaje en cuanto a su comportamiento, carácter como persona. Los chicos yo creo que aprenden todo, no solo tiene que ver con lo curricular, sino con sus relaciones”.*

Se visualizó que en esta concepción de trayectoria escolar, se encuentran dos conceptos que plantea Terigi (2007). La misma plantea que existen trayectorias educativas y escolares. La primera hace alusión a los aprendizajes ocurridos en la crianza y demás aprendizajes que se construyen por fuera de la escuela, siendo la segunda más abocada a los aprendizajes escolares. Podemos pensar que la entrevistada reconoce tal como dice Carreras et. al (2002), que las trayectorias escolares no tienen que ver sólo con el desempeño escolar, sino que se construyen en la particular amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego.

Sin embargo, la docente utiliza el término “continuidad” lo que lleva a pensar o problematizar que algunas expresiones de las docentes están imbricados en la realidad de un tipo de modelo escolar. Sucede que, en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. El propósito de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación de que en nombre de ello se arrase con la singularidad. Carreras et.al (2002), plantean que la escuela fundacionalmente, puso en sus ojos un modelo de alumno, un ideal al que todos deben asemejarse. Sin embargo, la historia de la educación ha mostrado que no todos los alumnos son iguales, que ese ideal responde al estilo de vida de un sector social.

A su vez, una docente, al momento de hablar sobre el concepto de trayectoria escolar, mencionó el concepto de “trayectorias itinerantes”:

*“ahora se le llama trayectorias itinerantes, osea se le puso ese nombre para entender o justificar estos chicos que no vienen con regularidad a la escuela, que sufren diferentes situaciones de las cuales comienzan a faltar, como explicarlo? (...) a veces son por problemáticas, a veces uno no sabe y tiene que buscarlos, o se trasladan hacia otro hogar, son intermitentes en ese sentido, no logran la regularidad”.*

Este fragmento de la entrevista remite a los aportes de Briscioli (2017), sobre el concepto trayectorias. La autora menciona que el abordaje de dicho concepto suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. El concepto permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos. Por el contrario, pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social.

#### **4.6.2 El pasaje por las diferentes instituciones escolares**

En las entrevistas se les preguntó a los/as chicos/as si habían ido a otras escuelas. Al principio no lo recordaban pero luego después de pensar nos decían “sí, a .... “ y nos nombraban el nombre de la escuela o la ciudad en donde antes se encontraban.

**N:** *No iba a la escuela.*

**E:** *¿Con tu mamá no fuiste a otra escuela?*

**N:** *Sí, iba en colectivo con los otros chicos. No era una escuela, era donde te enseñan a aprender. Estaba la seño Claudia, nos llevaba al patio, no nos enseñaba porque no aprendíamos a escribir, solo nos llevaba al patio a jugar.”*

**E:** *¿Siempre fuiste a la misma escuela?*

**N:** *sí*

**E:** *¿Estás seguro?*

*N: si iba a otra escuela.”*

Es a través de las entrevistas que tuvimos con los niños/as es que se pudo dar cuenta que el recorrido por diversas escuelas impactó de manera diferente en cada uno de ellos/as. Siguiendo a Santillan (2012), es a través de los relatos en donde se evidencian situaciones de sufrimiento y malestar, como así también de disfrute y bienestar es que se pueden visualizar las huellas del impacto de la escolaridad. Las expresiones que mejor reflejan la presente reflexión son:

*“E: y después viniste a esta?*

*N: No, después fui a ...*

*E: ¿Alguno te gustó más?*

*N: La del X*

*E: ¿Por qué?*

*N: Porque nos enseñaban más cosas.*

*E: ¿Qué te enseñaban?*

*N: A escribir, las tablas, a leer, a responder las preguntas, también sobre nuestro propio cuerpo.*

*E: ¿Y en esta escuela que hacen?*

*N: Te dan para responder preguntas, a veces tengo matemática hacemos las tablas, y cuando tengo lengua hacemos leer y esas cosas.”*

*“E: ¿Qué escuela te gustaba más?*

*N-La de allá*

*E-¿Por?*

*N- Porque era más grande*

*E-¿Te acordas de la señas, de los compañeros?*

*N- Sólo de uno, que se llamaba Bruno..*

*E-¿Te acordas cuántos años tenías cuando ibas a la otra escuela?*

*N- 5 o 6 por ahí... llegué a los 6 años. por ahí y tengo 11.*

*E-Y la escuela de acá te gusta?*

*N-No”*

*“E: siempre te gusta ir a la escuela?*

N:si

E: ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

“N: todo.”

También en las entrevistas se escucharon lo que docentes y cuidadoras conocían sobre el pasaje de los/as chicos/as por las diferentes instituciones escolares.

Una de las cuidadoras expresó:

*“Los chicos vienen de otros lados, algunos ni fueron a la escuela, otros si pasaron por alguna otra escuela. Pero eso no nos lo informan, no nos informan de la problemática de los chicos, solo nos dicen que viene un niño de tal edad y punto muchas cosas no nos dicen. Nosotras nos vamos enterando por lo que nos cuentan los chicos. Varios pasaron por otras escuelas.”*

Algunas docentes mencionaron:

*“Lo que pasa es que cuando los chicos vienen, no nos dan gran información a la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa, es algo reservado porque son niños judicializados, entonces esa información queda entre el hogar y la escuela con los directivos. Nosotros tenemos una mínima información.”*

*“Es una problemática eso, si bien sabemos de dónde vienen, es lo primero que uno le pregunta para saber cómo se trabajó en la otra escuela, sabemos que el programa no graduado no está en muchas escuelas presentes, entonces uno intenta conocer eso, de que escuela vienen con que programa trabajaban. Es difícil lo que es la información de cada niño, cuando se hace el pase se pierde mucha información, digamos cuando se hacen narrativas de los chicos uno no las...quizás pasa el año y uno no supo que paso en la otra escuela. Muchos chicos, por ejemplo, este año tuvimos chicos de santa fe, porque a veces por problemas familiares se vienen para acá, después vuelven a su lugar, y así constantemente. Este año tuvimos una familia que ingresó, estuvieron, no se si llegaron a la semana y se volvieron a ir.”*

De las expresiones de las docentes y cuidadoras se desprende la importancia de conocer sobre las trayectorias de los niños/as, ya que, como menciona Briscioli (2017), las mismas, centran su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. La autora menciona que el abordaje de dicho concepto suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. Dicho concepto pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social.

## V. REFLEXIONES FINALES

En la presente investigación se buscó analizar las trayectorias escolares de niños y niñas entre 9 y 12 años que viven en un centro residencial.

Como planteamos anteriormente, entendemos tal como postula Carreras et. (2002) que las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores, tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar.

Es por ello que se indagó a partir de entrevistas a los diferentes actores institucionales del centro residencial y de la institución escolar como también con los/as propios/as niños/as.

Es por esto que para el análisis de las trayectorias tuvimos en cuenta tres ejes importantes:

El pasaje de los chicos por las diversas instituciones escolares

La significación que ellos mismos le dan a la escuela

Las concepciones de los diversos actores institucionales respecto a las infancias institucionalizadas.

Con respecto a la institución escolar se encontró que la misma trabaja a través de un Programa No Graduado. Dicho programa entiende como importante el proceso de aprendizaje más que el resultado o la calificación. La escuela en vez de dividirse por grados se divide por niveles. Esta forma de organización permite el acompañamiento entre los propios alumnos/as, dado que, en una misma aula se encuentran alumnos/as de diferentes niveles. Se puede pensar según los dichos de las docentes, que esta forma de organización escolar es una gran habilitante para el proceso de construcción del aprendizaje. Otorgándole un lugar importante a la socialización, a la vinculación entre los/as alumnos/as, y respetando los tiempos de cada uno/a para el aprendizaje. Sin embargo, según los niños/as se pudo evidenciar que, para ellos, la función de la escuela se



relaciona directamente con objetivos pedagógicos, tales como la lectoescritura, sin mencionar aspectos vinculares.

Esta forma de percibir a la institución escolar de los/as niños/as se pudo evidenciar en el discurso de las acompañantes convivenciales. Es importante recalcar que con ellas pasan gran parte de su tiempo, por lo tanto lo que ellas digan y/o piensen no les resulta ingenuo o no lo pasan por alto, sino que van dejando marcas o huellas que van a ir incidiendo en la construcción de su subjetividad.

Como plantea Carreras et.al (2002) “los modos de nominar los mundos en la escuela no son ingenuos: construyen imágenes y autoimágenes. Mientras somos nombrados, nos van y nos vamos conociendo o desconociendo. Los nombres con los que somos identificados van dejando huellas y marcas que delinear nuestra subjetividad, también los modos en que se denominan nuestros pequeños mundos, nuestras realidades cotidianas.”

Para seguir indagando las trayectorias escolares nos parecía importante poder ver el pasaje de los niños/as por las diferentes instituciones escolares. En las respuestas hubo una coincidencia en todos/as los/as niños/as, ya que, al preguntarles sobre si habían ido a alguna otra escuela al principio todos/as mencionaban que no, y luego respondieron que sí habían ido a otra escuela y nos brindaron un poco de información sobre ese pasaje. Dado que todos/as mencionaron el olvido lleva a pensar que el mismo, puede funcionar como un mecanismo de defensa frente a sus experiencias previas a la toma de la medida excepcional.

A su vez, se le preguntó al equipo técnico sobre el pasa, sobre el pasaje de los/as chicos/as por las instituciones escolares previas y comentaron que en los legajos están las diferentes instituciones por las que ellos/as pasaron, sin embargo, nos comentaron que no recordaban información específica, debido a que, no tienen relación con esas instituciones dado que es el servicio local de primer nivel de niñez quien sí tiene relación. Se puede reflexionar que el equipo técnico no encuentra importante poder saber sobre las experiencias escolares previas a la llegada de los/as niños/as al centro residencial.

Por otro lado, las acompañantes convivenciales y docentes afirmaron no tener esta información. Sin embargo, las docentes mencionaron que hay situaciones en las que necesitarían contar con tal información.

Por lo tanto, no obtuvimos demasiada información sobre los pasajes de los niños/as por las diferentes instituciones escolares.

Con el objetivo de recuperar más información para el análisis de las trayectorias escolares se les preguntó a las docentes por la modalidad de enseñanza. Los resultados arrojan que las docentes de los chicos/as no tienen una sola forma de enseñar sino que es de acuerdo al grupo y a lo que cada niño/a necesite. Lo que es fundamental para propiciar un espacio singular de enseñanza para cada grupo y niño/a. También notamos que las docentes no cuentan con mucha información de los/as niños/as que viven en el centro residencial, lo cual para ellas dificulta en algunas situaciones su trabajo. Ya que, en sus propias palabras, hay veces que no cuentan con las herramientas necesarias para poder acompañarlos/as.

En algunas entrevistas se encontró que los actores institucionales mencionaban algunas dificultades de los/las chicos/as en la escuela. Es por ello que preguntamos sobre si creían que existía una relación entre el estar institucionalizados y las dificultades que los chicos/as tenían en la misma.

A partir de los resultados pudimos dar cuenta de las diferentes posturas al respecto. Esto nos abre el interrogante a pensar si verdaderamente es solo el hecho de estar institucionalizado o quizás poder pensar si la causa de dicha dificultad también se relaciona con lo que ellos vivieron antes de llegar a la institución. No podemos dirigir la mirada solamente a la institucionalización, dado que, como plantea Fernández (1997) muchas veces los problemas en la escolaridad remiten a una multicausalidad y no solo a una causa en específica.

En los resultados no encontramos un mismo patrón que se repita en relación a las trayectorias escolares de los/as chicos/as. Inferimos que esto es así

dado a que las mismas se constituyen subjetivamente tal como plantean Nicastro y Greco (2009). Entendemos como las autoras anteriormente mencionadas, que 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 cotidianidad, 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.

Es a través de las entrevistas y los relatos de los niños/as y los/as actores institucionales que pudimos dar cuenta de la diversidad de respuestas en torno a las diferentes trayectorias de cada uno /a de los/as niños/as del centro residencial. Tal como plantean Nicastro y Greco (2009) una trayectoria se podría entender como un relato, y si es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo.

El trabajo de las trayectorias escolares acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades.

Al comienzo de la presente investigación nos propusimos analizar las trayectorias escolares. A lo largo de este proceso pudimos notar que existen diversas miradas respecto a la misma, como durante este recorrido nombramos, hay posturas que la entienden como el mero paso de los chicos por las instituciones escolares, o como aquellos que se logran adaptar o no al currículum escolar. Las entrevistas realizadas nos permitieron dar cuenta de que en las

trayectorias se ven implicados diferentes aspectos y no solo los pertenecientes a la institución escolar. Por lo que, la diversidad de respuestas, tanto de los/as niños/as como de los demás actores institucionales nos demostraron que al contrario de aquellos autores que planteaban lo dicho anteriormente, las trayectorias escolares si se constituyen de forma singular en un encuentro entre la institución escolar, los y las cuidadores/as, la propia singularidad de cada sujeto. Y también nos ayudó a entender que las trayectorias escolares nunca pueden ser lineales, están llenas de vicisitudes, en este caso por ejemplo la medida excepcional que los obliga a separarse de su núcleo de vida. Es importante que se entienda que lo que logramos analizar es sobre un recorte en el tiempo, entendemos que las trayectorias escolares no se estructuran de una vez y para siempre. Sino que se van transformando a medida que el sujeto va transitando la propia vida.

La importancia de abordar la presente temática desde una mirada psicopedagógica tendrá que ver con la posibilidad de entender de forma integral y singular a las trayectorias escolares, y al sujeto que las construye. Sin encasillarlo por su historia personal, pero al mismo tiempo, no olvidandola. Es decir, teniendo presente su historia particular pero no de una forma determinante que marque su destino. Para ello, es necesario tomar ciertos aportes que nos brinda la psicopedagogía, tales como la escucha, la mirada, la hospitalidad, como así también una perspectiva integral del aprendizaje.

*“Trayectoria y camino (...) ambas palabras son necesarias. Aludiendo a Machado nos recuerda que el camino se hace al andar. Y ahí aparece la figura del caminante quien es el que hace camino en su mismo caminar. Cuando pensamos la trayectoria en relación a la idea de camino, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que formarán parte de nuestro análisis posterior”.(Nicastro y Greco;2009)*

## REFERENCIAS

Atrio, N. (1997). *“Espacios psicopedagógicos”* Psicoteca Editorial. Primera parte.

Bravo, M. A. L. (2018). Resiliencia en niños que han vivido maltrato infantil. Centros de acogimiento institucional de Azuay y Cañar. 2016. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 36(2), 28-36.

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/medicina/articulo/view/1067>

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639.

<https://pdfs.semanticscholar.org/7b79/7e37e28c0d31a9a7df6a13d83cc7074df464.pdf>

Caal Segura, E. (2011). *Factores de resiliencia en niños de 05 a 12 años institucionalizados en Fundaniños*. (Licenciatura en Psicología). Universidad de San Carlos de Guatemala. En San Carlos, Guatemala.

Calvo, M. (septiembre 2017). *Trayectorias escolares juveniles: desafíos en la intervención del Trabajo Social* Conferencia.X JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, La Plata.

- Cancelo, S. (2007). *Funciones parentales en el discurso de niños institucionalizados con problemas de aprendizaje*. Ponencia presentada en el XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.
- Carreras, M., Gluz, N., Kantarovich, G., Kaplan, C., Rosbaco, I., Verón, S. (2002) *“La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión”*. Ediciones Novedades Educativas.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución y lo imaginario: primera aproximación, en la institución imaginaria de la sociedad*, Tomo I. Barcelona: Tusquets
- Cuenya, L.; Ruetti, E.; (2010). *Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología*. Revista Colombiana de Psicología, Julio-Diciembre, 271-277.
- De la Iglesia, M. Velázquez, M. E y Piekarz, W. (2008). Evolución de un cambio: del tablero de niños a los derechos de protección integral de los niños, niñas y adolescentes. *Anuario de investigaciones* , 15 Recuperado en 14 de junio de 2022, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862008000100032&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100032&lng=es&tlng=en).

Di Iorio, J., & Seidmann, S. (2012). ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. *Revista Teoría y crítica de la psicología* 2, 86/102.

<http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>

Dubkin, A., Méndez, M., Mrahad, M., Pourteau, V. y Viegas, C. (2020). *Vulnerabilidad social en la infancia. Identidad, juego y subjetivación*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia, Buenos Aires, Argentina.

Dueñas, G. (2013). Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad* 3(2), 31-54

<https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847410003.pdf>

Duschatzky, S y Birgin, A, et al. (2001) *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Manantial.

Duschatzky, S. (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós.

Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen- Sección Psicopedagogía* N°7.
- [Dialnet-EticaYPsicopedagogia-3774002.pdf](#)
- Forero Ocampo, A. L., Villa Arenas, O., & Restrepo González, G. E. (1997). *Propuesta de intervención pedagógica para superar las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños institucionalizados en hogares de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín*. (Tesis Magister en Docencia). Universidad de Antioquia.
- Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2007). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. *Revista: Cuestiones de Sociología* 2007 (4) :243-266
- <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr3687>
- García Robelo, O. & Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Revista Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113.
- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007)
- Gastaminza, F. (2018) Infancias institucionalizadas: ¿objetos de protección o sujetos de derecho?. *Revista Anuario Temas en Psicología*, 4, 125-133.



<https://revistas.unlp.edu.ar/AnuarioPsicologia/article/view/8473>

Gastaminza, F. (2017). *La infancia institucionalizada: un terreno de disputa de discursos*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina.

Gastaminza, F. (2017). *Rutinas institucionales donde se inscribe la infancia institucionalizada*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina.

Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Madrid, Morata. Cap. "Evaluación del diseño etnográfico".

Gracia Toscano A., Briscioli, B.y Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. Ponencia presentada en el XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.

Gracida Martínez, G. (2012). *Nuestras historias: la resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas*. (Maestría en Investigación y Desarrollo de la educación). Universidad Iberoamericana.

Greco, M., & Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Hernández López, M. A. (2016). *Bajo rendimiento escolar en niños institucionalizados de edades comprendidas entre 06*

*y 10 años del Hogar Luz de la Virgen de Fátima.* (Tesis de Psicología). Universidad de San Carlos de Guatemala.

Hernández Sampieri, R. et al. (2008) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>

Langer, E., Roldán, S. L., & Maza, K. N. (2012). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares en contexto de desigualdad social. *Revista de Informes Científicos y Técnicos*, (2), .Vol. 4 Núm. 127-138

<https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/ICTUNPA/article/view/517>

Ley N° 26.061 (2005, 28 de septiembre) Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina N° 30748 Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 12.967 (2010, 2 de junio) Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas Niños y Adolescentes. Santa Fe, Argentina.

Manso, J. M. M., Sánchez, M. E. G. B., & Alonso, M. B. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en

acogimiento residencial. *Revista anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 189-196.

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16713758022.pdf>

Marradi, A. et al. (2011) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe (26 de agosto de 2014). *Se realizó en Rosario el Congreso del Programa No Graduado*. Santa Fe Provincia.

[https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/noticias\\_edu\\_c?nodo=186004&pics=1](https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/noticias_edu_c?nodo=186004&pics=1)

Müller, M. (1990). La psicopedagogía y los Psicopedagogos. *Aprender para ser*, 11-21.

Programa de Fortalecimiento de las prácticas y condiciones de alojamiento en los ámbitos de cuidados alternativos residenciales para niñas, niños y adolescentes(s/f)

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/222705/1165519/file/Decreto%20N%C2%BA%200039-14%20Anexo%20%C3%BAnico%20parte%20I.pdf>

Rodríguez Sabiote (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en Seminario Internacional titulado: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave., celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.

Rosa, M.V (2017). *La institucionalización de la niñez en centros residenciales ¿un mal menor?* (Tesina de Licenciatura en Trabajo Social). Universidad Nacional de Rosario.

Rosbaco, I. (2014). Esfera pública y constitución psíquica en niños marginarizados. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (S.I.), 4,211-235.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/82>

Salomone, G. Z. (comp.): (2016) Discursos institucionales, Lecturas clínicas (vol.2): Cuestiones éticas de las prácticas con niños en el campo de la interdiscursividad. Editorial Letra Viva, Buenos Aires.

Schlemenson, S. (1995) *Cuando el aprendizaje es un problema*. Edit Miño y Davila.

Sirvent, M. (2005) Problemática actual de la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año VIII, Nº 14 Agosto de 1999. Entrevista disponible en:

[www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf).

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós. Cap. 1, 2 y 7.

Terigi (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Editorial: Centro Nacional Información Educativa.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Umansky, M. (2006). *Entre la ley y la práctica: la escuela y la infancia institucionalizada*. Ponencia presentada en el XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.

Virga, L. y Suarez, N. (S/F). *Intervenciones posibles en un Hogar Convivencial*.

[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/161\\_puberesyadol/cartelera/virga.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/161_puberesyadol/cartelera/virga.pdf)

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.

## **APÉNDICES**

### **APÉNDICE A: Modelo de entrevista dividido por objetivos**

- **Describir el recorrido de los niños/as por las instituciones escolares a lo largo de sus vidas.**

#### **Para los niños:**

1. ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
2. ¿Fuiste a varias escuelas?
3. ¿A cuántas escuelas fuiste?
4. ¿Nos contás cómo fue tu recorrido por las escuelas? ¿Te acordás a que escuela fuiste primero? ¿Cómo te llevabas con tus compañeros? ¿Los seguís viendo?
5. ¿Qué materia es tu preferida?

#### **Para el equipo:**

1. ¿Tienen contacto con las escuelas a las que asisten los niños?, con qué frecuencia?, con qué objetivo?
2. ¿A cuántas escuelas fueron los chicos? ¿Tienen registro de eso? Nos pueden contar (historizar) algo sobre el pasaje de los niños por las escuelas?
3. En relación con la escuela actual de los chicos ¿Tienen contacto con la escuela de los chicos?
4. ¿Con qué frecuencia?
5. ¿Con qué objetivo?
6. ¿Consideran que tienen una comunicación fluida?
7. ¿Algunos de los niños/as tienen algún tipo de dificultad en la escuela? Si es así ¿cómo abordan dicha situación?
8. ¿Podrían historizar el centro? Cuándo se fundó, cómo se organizan, cómo se dividen las tareas, cómo acompañan a los chicos en las cosas que respectan a la escuela y aprendizajes, etc.

#### **Para las cuidadoras:**

1. ¿Cómo se organizan con las tareas escolares y el estudio para las evaluaciones? ¿Cómo acompañan las trayectorias escolares?
2. ¿Alguna vez los chicos les contaron algo sobre alguna escuela a la que hayan asistido? ¿Nos pueden comentar algo al respecto?
3. ¿Cómo creen que les va a los chicos en la escuela? ¿Cómo los notan a los chicos en las cuestiones en relación a lo escolar? ¿Creen que les gusta ir a la escuela? ¿Fuera de la escuela ellos tienen la posibilidad de verse con sus compañeros?

Para las docentes:

1. ¿Qué información acerca de las escuelas anteriores de los chicos tuvieron/tienen?
2. ¿Se realizó algún pasaje ? ¿De qué manera?
3. ¿Nos puedes describir cómo son los niños en la escuela en relación al aprendizaje, en relación con sus compañeros, con ustedes?

- **Conocer las valoraciones que los propios estudiantes le otorgan a su tránsito por la escuela. en los resultados poder ver si la valoran positiva o negativamente.**

Para los niños:

1. ¿Qué piensan de la escuela?
2. ¿Para qué creen que sirve la escuela?
3. ¿Qué les gusta de la escuela?
4. ¿Qué valoraciones/ piensan hacen respecto de las normas en el aula y en la escuela?
5. ¿Qué no les gusta de la escuela?
6. ¿Cómo piensan el mundo en el futuro?
7. ¿Qué les gustaría hacer cuando crezcan?
8. ¿Cómo creen que pueden llegar a lograrlo?
9. ¿Cuáles son sus intereses dentro y fuera de la escuela?
10. ¿Creen que solamente se aprende en la escuela?

JUEGO: crear un circuito: Y cada vez que pasen por una posta, para pasar a la siguiente tienen que responder una pregunta:

¿Cómo aprendo?

¿Dónde aprendo?

¿De quién aprendo?

¿Qué aprendo?

- **Indagar acerca de las concepciones que los docentes, cuidadores y equipo técnico tienen acerca de las infancias institucionalizadas y su trayectoria escolar.**

Equipo técnico:

1. ¿Qué ideas tienen acerca de la escuela? ¿qué piensan en relación a los niños y la escuela?
2. ¿Creen que el estar institucionalizado influye en el aprendizaje? ¿Por qué? ¿De qué manera?
3. ¿Qué entienden por trayectoria escolar?
4. ¿Qué entienden por aprendizaje?

Docentes:

1. ¿Cómo entienden por trayectoria escolar?
2. ¿Y por aprendizaje?
3. ¿Qué consideran que es para ustedes un alumno?
4. ¿Podrías describirnos cómo enseñas? Ya que, tenemos entendido que esta escuela es niveladora. ¿No puedes contar como se organizan y qué quiere decir que sea niveladora?
5. **¿Crees que existe alguna relación entre los niños institucionalizados y el aprendizaje?, ¿cómo sería esa relación?, ¿Crees que su situación tiene alguna influencia en el aprendizaje?, ¿por qué?**
6. ¿Qué idea tienen sobre las infancias institucionalizadas?
7. ¿Qué creen que esperan los chicos de la escuela?



APÉNDICE B: Consentimiento informado

**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya ..... responsable es..... DNI.....

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 .....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad 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: .....

## CURRICULUM VITAE

### DATOS PERSONALES

**Nombre y apellido:** Di Paolo

Camila

**Fecha de Nacimiento:**28/12/97

**Edad:**24

**DNI:**40367227

**CUIT:** 2740367227/6

**Correo electrónico:**

camila281297@hotmail.com

### FORMACIÓN

- 2015. Estudios secundarios completos en Escuela Nuestra Sra. de la Misericordia en San Lorenzo Santa Fe
- 2016. Instructorado de Ritmos Latinos en Ballet Miriam Docola en San Lorenzo Santa Fe.
- 2018. Profesorado completo de Danza Jazz en Ballet Miriam Docola en San Lorenzo Santa Fe.
- 2021. Fin de cursado y de rendir las materias de la Lic en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario
- 2022. Proyecto de Tesina aprobado y Tesina en curso para acceder al título de grado de la Lic. en Psicopedagogía.

### EXPERIENCIA LABORAL

- 2014 a 2019- Profesora de danzas en el Estudio Ballet Miriam Docola niveles baby/infantil/juvenil.
- 2016 a la actualidad – Profesora de danzas en Club Red Star de San Lorenzo.
- 2016 hasta la actualidad – Profesora de danzas en Escuela de danzas Enjoy en San Lorenzo. Todos los Niveles.
- 2020-Practicas Pre Profesionales en Escuela Raúl Arino de Funes.
- 2021(actualidad)-Taller de Alfabetización de adultos en Enjoy Escuela

- 2021 Prácticas pre profesionales en Dispositivo de Alfabetización de adultos en Hospital Roque Sáenz Peña.
- 2021(actualidad)- Taller de apoyo escolar/alfabetización en Asociación Civil ANIDE.
- 2022 (actualidad) Taller lúdico de aprendizaje en CET “Trazos” de la ciudad de Rosario.
- 2022 (actualidad) Taller lúdico de aprendizaje en “Aprender espacio socioeducativo” San Lorenzo
- 2022(actualidad) Apoyo escolar en “El taller de Georgi” San Lorenzo.
- 2022(actualidad) Trabajo institucional y de taller en Centro De Día CREE de la ciudad de San Lorenzo.

## CURRICULUM VITAE

### **DATOS PERSONALES:**

Nombre: Martina Bucci.

Número de celular: 3462-666298.

Fecha de nacimiento: 01/08/1998.

Email: martubucci98@gmail.com

### **FORMACIÓN**

- Secundario completo con finalidad en Humanidades y Ciencias Sociales en el colegio Sagrado Corazón, Venado Tuerto.
- Estudiante avanzada en la Lic. en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario, Rosario.

### **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

- 2019 “Jornada DDHH y Psicología”.
- 2019 Congreso de “Discapacidad y lazo social” de la fundación del Sol Naciente. Disertantes: Norma Filidoro, Jaime Tallis, Marcelo Rocha, Liliana Gonzales, Viviana Bálsamo.
- 2020 Seminario “Infancias, sus “malestares” y los otros: psicosis, autismos detenciones y tropiezos en la construcción de la subjetividad” Marcelo Rocha.
- 2020 Seminario “Nuevos modos de aprender en Contextos Actuales” a cargo de Norma Filidoro.
- 2020 Ciclo de conferencias virtuales “Actualizaciones en la clínica de personas con Síndrome de Down” Clemencia Baraldi.
- 2021 Jornada Abierta “Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género” Carmiña Sciarrata y Gloria Schuster.
- 2022 XXII Jornadas Psicoanálisis, salud y políticas públicas “La disputa por el estado de ánimo trazando los vestigios del futuro”.

### **EXPERIENCIA**

- 2019 a 2022 Cuidado de dos niños de 2 y 4 años.
- 2020 Prácticas pre profesionales en la escuela Raúl Arino en Funes.

- 2021/2022 Prácticas pre profesionales en Centro de salud “El Gaucho” en Rosario.
- 2021 Proyecto de Orientación Vocacional de la Universidad del Gran Rosario.
- 2022 Participación dentro del programa de Acompañante Personalizado de la provincia de Santa Fe.
- 2022 Cuidado de bebés en casa particular.