

# **ESCUELA DE VERANO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA. EL PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA FUNCIÓN DE SUPERVISOR DE ESCUELA**

Irma Leonor Kundt\*  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina  
irmakundt@yahoo.com.ar

Recibido: 23/09/2017 Aceptado: 7/12/2017

## **Resumen**

Este artículo recupera aspectos no documentados de la vida escolar. Mediante la narrativa incorpora nuevas formas de contar lo que acontece en las escuelas (Suárez; 2016).

A partir del año 2006, con las Leyes de Educación Nacional N° 26.206, y Provincial VIII N° 91 en Chubut, la obligatoriedad del Nivel secundario impone la adopción de diferentes acompañamientos a las trayectorias escolares. Se produce una tendencia al otorgamiento de oportunidades para aquellos que se presentan en situación de riesgo.

La Escuela de verano constituye una instancia compensatoria para la acreditación, un corte evaluativo independiente. Los estudiantes pueden acreditar en las sedes de diferentes escuelas. Aun siendo su derecho, la responsabilidad de la implementación hasta el año 2016 se presentó como posibilidad a

---

\* Es Profesora adjunta de la cátedra Psicología Evolutiva I destinada a los alumnos del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la educación. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. UNPSJB. Especialista en Constructivismo y Educación - FLACSO - UAM 2007. Título expedido bajo la dirección del Dr. Mario Carretero. Diplomada en Gestión de las Instituciones educativas. FLACSO Argentina. Dirección Magíster. Silvia Duschatzky. 2011. Diplomada en Psicoanálisis y Practicas Socio educativas. FLACSO Argentina. Dirección Doctora Perla Zelmanovich. 2016. Supervisora de Escuelas de nivel Secundario en la provincia del Chubut. Años 2015 y 2016. Directora Interna de Escuela Provincial N° 732.

los equipos directivos y no como obligación. Desde entonces han sido menos de la mitad las escuelas de la ciudad que se constituyen en sedes; y las familias y los estudiantes demandan su derecho; son organizados y derivados a las instituciones sede oferentes.

La Escuela de verano se hace presente en los nombres del malestar docente (Zelmanovich; 2014). Se recuperan conceptos del Psicoanálisis para comprenderlo y aportes de Dussel (2007) que explican qué aspectos de la forma escolar se encuentra operando en ello.

**Palabras clave:** Documentación de experiencia - Narrativa - Malestar docente - Escuela de verano - Forma escolar.

### **Abstract**

This piece of writing highlights non- documented aspects of life at school. In this case, narrative is used to incorporate ways of telling what happens at schools (Suárez; 2016).

Since 2006, with Nacional Education Law 26.206 and the Provincial Law VIII 91 in Chubut, the compulsory of secondary level of education obliges to adopt different ways to protect the child's entire school career. So we can find a tendency to give opportunities to those students who are in situations of risk.

Summer school can be defined as compensatory education that contributes to school success. This instance is independent. Although students have the chance to meet their educational goals through second chance education, management teams only have had the responsibility to do this. But it has not been compulsory for them. Since then, less than half of schools in the city that have been hosts. Students and their families claim their right. They are organized and distributed to those schools who offer the opportunity to succeed.

Summer school is part of discomfort and deeper malaise among teachers (Zelmanovich; 2014). In this academic text, the reader will find concepts taken from Psychoanalysis and Dussel(2007), that explain inner aspects at school where this unrest can be observed.

**Keywords:** Documentation of experiences - Narrative - Teacher's unrest - Summer school - Educational structure of school.

### **Introducción**

Inicialmente quiero explicitar brevemente los fundamentos que me sostienen y animan a esta presentación autobiográfica como Profesional en Ciencias de la Educación. Escribir, relatar la propia experiencia, narrar lo que acontece en las escuelas y lo que nos pasa con ello, posibilita hacer disponibles y públicos nuestros saberes. La posición política que encarno reclama un lugar como sujeto de enunciación y se sostiene en la convicción de que el ejercicio

de reflexionar la propia práctica es ineludible en cualquier y en todos los procesos de mejora.

Suárez Daniel (2016) plantea que la narrativa autobiográfica trabaja sobre el saber de experiencia, no en su estado vivido sino en un estado de saber pedagógico y legítimo. Manifiesta la relevancia política, teórica y práctica de documentar las experiencias escolares y las prácticas docentes a través de relatos escritos por maestros y profesores. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas disputa en el campo pedagógico la comprensión y el saber en el debate público acerca de la educación.

Este investigador enfatiza en el fin pragmático de intervenir en el campo educacional, tratando de incorporar nuevas formas de decir, de contar lo que acontece en las escuelas. Invita a los docentes a ocupar un lugar activo en la producción de saber.

Al referir a las formas de producción de conocimiento en el marco de sus investigaciones sobre documentación narrativa de experiencias, plantea también una disputa con la academia, un pensar en los bordes de la vida universitaria y las formas convencionales de validación académica, habilitando nuevas políticas de producción de conocimiento.

En este marco, este trabajo constituye una forma no convencional de registro que recupera aspectos no documentados de la vida escolar.

Entre las experiencias del campo, escojo un problema abordado en la situación de organizar la Escuela de Verano (EV) en la zona de dependencia, siendo entonces Supervisora Técnica de Educación secundaria. Trabajar con la insatisfacción, la queja y el malestar de los docentes nos interpela y ello resulta fértil para la reflexión y la toma de decisiones en los diferentes niveles de responsabilidad.

### **Escuela de verano en el contexto de la educación secundaria obligatoria**

Myriam Southwell (2014), recuperando los aportes de diferentes investigaciones, refiere a cómo se fue dando la expansión del nivel secundario con una impronta expulsiva: a medida que el sistema creció más, también expulsó más. Retoma contribuciones de Tedesco (1986) y Acosta, (2008):

(...) ya para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%. Trabajos más recientes señalan que la tasa de graduación era del 50% en 1950. Alcanza un pico de evolución positiva a mediados de los años '60 cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años '80 y se ubica en los años '90 en torno al 40%, (tasa menor a la de 1950) (Southwell; 2014, p. s/r).

Estos datos corresponden a un período muy anterior a la obligatoriedad del Nivel en nuestro país. La extensión y los procesos de masificación anteceden

a la obligatoriedad en la Historia de la Educación Argentina.

A partir del año 2006, con las Leyes de Educación Nacional 26.206 y de Educación Provincial VIII N° 91 en Chubut, el principio de obligatoriedad del Nivel secundario impone la responsabilidad indelegable de “generar condiciones pedagógicas para resignificar una propuesta formativa que ofrezca experiencias de aprendizajes centradas en las y los alumnos, contemplando diferentes acompañamientos...”(1). Las escuelas deben hacer efectivo el acceso, la continuidad escolar y el egreso, resultando ineludible la responsabilidad de los equipos. Esto conlleva la adopción de diferentes medidas de acompañamiento a las trayectorias escolares destinadas a garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes. Se produce una tendencia al otorgamiento de nuevas oportunidades para todos, y fundamentalmente para aquellos que se presentan en situación de riesgo, con trayectorias interrumpidas, repitencias o sobre edad.

En este contexto, en la provincia del Chubut, a partir del año 2010, la Escuela de verano (EV), entre los meses de enero y febrero, se presenta como una instancia compensatoria o de apoyo para la acreditación de aprendizajes, entre formas recientes como los Trayectos alternativos de estudios, y otras que le antecedieron en el formato escolar instituido; a saber: Instancias compensatorias de diciembre, Instancias compensatorias de febrero/marzo, Comisión evaluadora. Una característica de estas formas es que se presentan como un corte evaluativo independiente, lo que aparece acentuada en EV pues: *“todo alumno que alcance los aprendizajes propuestos puede acreditar un espacio curricular completo”* (2); sólo que en este caso, la instancia asume la particularidad de que los estudiantes pueden acreditar en las sedes de diferentes escuelas y no sólo en la institución de pertenencia. Otra impronta del dispositivo es que aun siendo un derecho del estudiante, la responsabilidad de su implementación hasta el año 2016 se presentó como posibilidad a los equipos directivos y no como obligación. En los hechos, por esta última razón, siempre han sido menos de la mitad las escuelas de la ciudad que se constituyen en sedes; y las familias y los estudiantes procedentes de las instituciones que no lo hacen, demandan su derecho o son organizados y derivados a las instituciones sede oferentes (3).

### **Escuela de verano en los nombres del malestar docente**

La posibilidad que tienen los alumnos de acreditar los espacios curriculares desaprobados en las distintas sedes de EV suele generar malestar entre algunos docentes; el mismo parece incrementarse cuando en la escuela en la que trabajan no implementó el dispositivo y los chicos se presentan, al inicio del nuevo ciclo lectivo, con la materia aprobada en otra escuela. Lo consideran una falta de respeto al trabajo docente (de la propia escuela) y una desconsideración con la trayectoria escolar del alumno, (¿la que únicamente

podría hacerse y validarse en la escuela de origen?).

“Los chicos no hacen nada durante todo el año, después van a escuela de verano y aprueban”, es una primera nominación que permite presentar el malestar.

### **Escuela de verano en el fragmento de una escena escolar**

Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. (...) La función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (McEwan y Egan citado en Suárez, 2007, p. 7).

En mi primera entrevista como supervisora con una directora, a quien llamaré Cintia, me manifestó que la profesora de Matemáticas que tenían era excelente y había renunciado porque “chicos que no hicieron nada durante el año, fueron a EV y aparecieron en marzo con todo aprobado”. A mitad del encuentro se sumó la vicedirectora, quién en apoyo a la posición de la directora, manifestó que ese dispositivo externo no respetaba las trayectorias de los alumnos, pues otros equipos no las conocían (las sedes EV).

A fin del año 2014 me delegaron la responsabilidad de la organización y el acompañamiento de este dispositivo desde el rol de supervisora. En la reunión de presentación a los equipos directivos irrumpieron voces en contra. Entre ellas Cintia se hizo un lugar. Manifestaron no acordar con que los estudiantes puedan aprobar en poco tiempo los espacios curriculares que desaprobaban durante la cursada ordinaria que dura tres trimestres y refirieron a las actitudes especulativas de aprobar con menos esfuerzo y menos tiempo aquello que se enseña a lo largo del ciclo, cómo incide en el desinterés generalizado en el año escolar, desinterés que se incrementa con este dispositivo que constriñe el tiempo de la enseñanza a dos o tres semanas. Hicieron alusión a su preocupación por la calidad de la misma. Algunos comentarios: “Ya hay chicos que no hacen nada y esperan de brazos cruzados la escuela de verano”; “desde que hay escuela de verano los índices de riesgo empeoraron”; “tenemos más alumnos que se llevan muchas materias”.

También hablaron otros directivos, que en más de una oportunidad tuvieron sede y decidieron repetir la experiencia. Manifestaron que todas las escuelas debían ser sede y no sólo algunas, pues no es posible que todos los años sean los mismos los que se ocupan de crear las condiciones de posibilidad para los chicos, habilitando en sus escuelas las sedes a las que asisten todos los alumnos, los propios y los de otros. Pidieron obligatoriedad para todas las escuelas.

En oficinas de supervisión, mientras definíamos y organizábamos las sedes, se presentaban uno tras otro los padres, buscando información y un lugar

para sus hijos, en su mayoría dando indicios de enojo con los directivos que no tendrían EV. Manifestaban que los informaban parcial o equivocadamente, y/o no hacían entrega de la documentación requerida por las sedes para la inscripción.

### **Escuela de verano, una oportunidad para pensar la forma escolar**

En relación a algunos signos presentes en la numerosa demanda de las familias, - buscando sedes para sus hijos, renunciando a algún viaje en el receso acostumbrado, reprogramando vacaciones, alumnos asistiendo a clases con calor, en días de playa-, es posible inferir que persiste un interés por la escolaridad que interpela las apreciaciones de los docentes cuando manifiestan la falta de compromiso de los padres, el desinterés de los chicos.

Inés Dussel (2007) apoyada en los resultados de una de sus investigaciones, encuentra que las representaciones de los estudiantes en relación a la escuela son más optimistas que las de los docentes, que en general se presentan distópicas. Manifiesta que en sectores sociales, tradicionalmente excluidos, quienes más valoran a la escuela son quienes menos oportunidades tuvieron de acceder a ella. Si bien refiere con ello a las poblaciones del Noroeste y el Noreste argentino, resulta interesante observar cómo:

(...) entre muchos de los jóvenes encuestados existe una sensación de privilegio por la oportunidad de acceder al secundario, tanto en relación con otros jóvenes que ellos conocen como en comparación con las oportunidades de su familia. Este aspecto, [dice la autora], es en general subestimado por los docentes y pedagogos que provenimos, con matices, de familias con más trayectoria educativa [y se pregunta]: ¿En comparación con qué pasado, o con qué vara, se establece la comparación para afirmar que la escuela hoy está peor que antes? ¿Peor para quién? ¿Peor en qué sentido? (Dussel, 2007, p. 5).

Estas preguntas resultan pertinentes para interpelar los discursos que refieren a una disminución de la calidad de la educación cuando se implementan más oportunidades para los estudiantes, lo que distingue la escuela secundaria a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel. Más oportunidades no debería leerse en términos de menos calidad.

Por otra parte, en el malestar: “Los chicos no hacen nada durante todo el año, después van a escuela de verano y aprueban”, es posible encontrar indicios que dan cuenta de la manera de concebir lo escolar, y cómo algunas nuevas formas desencajan con la configuración particular y moderna del espacio de enseñanza y aprendizaje y con las representaciones de los docentes respecto de la Escuela. Persiste y continúa operando una forma escolar que replica organizaciones dentro del calendario escolar que gradúa la enseñanza, los ritmos y los tiempos aceptados. Este ordenamiento social le exige al

alumno responder a la demanda del Otro en los tiempos previstos para enseñar y aprender: el ciclo lectivo regular, prestablecido en nueve meses. Hacerlo fuera de ese tiempo, “después” (en enero/febrero en este caso), es vivido como una irregularidad.

En palabras de Inés Dussel:

(...) más allá de las revisiones y ampliaciones que se propongan para la noción de la gramática o la forma escolar, queremos reiterar que ella sigue operando en las formas en que pensamos acerca de lo que es una escuela, o en qué consiste una buena enseñanza. Es esta gramática la que provoca que, en muchos casos, las escuelas mantengan la ‘apariencia escolar’ anterior o asuman una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado (2007, p.12).

Esta pensadora presenta una hipótesis de trabajo: “el malestar en las escuelas está causado, al menos en parte, por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar” (p. 9). Invita a buscar las relaciones del malestar con la forma escolar y desanudar esta sensación de decadencia y de pérdida tan fuerte que rodea a la acción de la escuela, para evaluar cuáles son los elementos que hacen “crisis” en este contexto. Observa:

(...) una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios (...) gramática escolar es el conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas reglas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta perdurabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y por buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio (Dussel, 2007, p.10).

¿Cómo procesamos los cambios, en este caso una nueva instancia de acreditación de aprendizajes, una instancia más, vinculada a la responsabilidad del Estado de garantizar, con la obligatoriedad, no sólo el acceso a la escuela secundaria, sino la permanencia y el egreso de los estudiantes?; ¿Cómo asumir la obligación que como funcionarios del Estado, como adultos y educadores tenemos frente a los chicos y sus derechos, en lugar de sostenernos en la idea descalificante “cada vez tienen más oportunidades” que induce a eludirla?, ¿Cuándo una oportunidad más, significa menos?, ¿Menos calidad, menos aprendizaje?

## **Escuela de verano en la grieta:**

### **¿hacer algo más, hacerlo distinto o hacer más de lo mismo...?**

En la percepción de los docentes ¿la EV se constituye en una ocasión que habilita nuevos modos de enseñar y aprender, o resulta ser “más de lo mismo”; con el agravante de presentarse constreñido en tres semanas, en lugar de dilatado en nueve meses? ¿Constituye una forma escolar novedosa que puede aportar a la producción de lo singular en la tarea educativa?, ¿interpela la “gramática escolar”?

Zelmanovich (2015) considera al discurso como una puesta en forma del lazo social, y advierte que “bajo determinados modos particulares hace ingresar al goce en una regulación por la vía del síntoma, siendo el goce aquello que está gobernado por un principio de repetición que puede impulsar al sujeto contra sí mismo o contra el semejante” (p. s/r). Si prevalece un goce, gobernado por el principio de repetición, también es posible que haya resistencias a dejar por un tiempo el juego y aceptar que lo sostengan otros.

También plantea que todo discurso es siempre movido por una verdad, que le sirve al agente como un engranaje propulsor y que no se revela a través de las palabras sino por sus efectos. Verdad “es el lugar en el que se sostiene el Agente aún sin estar advertido de ello (...). Es el lugar que aloja aquello que se quiere decir” (Zelmanovich, 2015, p. s/r).

En el malestar en cuestión, puede ser indicio de este contenido la verdad barrada de la vicedirectora, su batería de significantes, una verdad que en el lugar de agente, apoya la posición de la directora manifestando que “ese dispositivo externo no respeta las trayectorias de los alumnos, pues otros equipos no las conocen” (las sedes EV).

¿Cómo hacer para que cada uno perciba el límite, la impotencia de permanecer en la misma posición? ¿Que en la EV sean otros los equipos docentes tal vez permite a esos alumnos ingresar en otra estructura discursiva?, parafraseando a Zelmanovich, ingresar como interlocutores diferentes al que venían siendo, producido por un Otro (4), encarnado ahora en profesionales que no tienen la misma representación respecto de los alumnos “merecedores, o no”, o de las atribuciones del propio rol “dar o negar oportunidades”, lo que en el contexto de las obligaciones del Estado no sería una atribución, sino una desatención de las obligaciones de quienes lo encarnan. Vale advertir que cuando los roles se rigidizan la repetición de lo mismo lleva a situaciones de desborde pulsional a quienes resisten a un sistema que no logra acogerlos o convocarlos. “No hacer” durante el año puede ser un desborde. Su presencia no significa que los chicos no puedan aceptar otras pautas civilizatorias y un nuevo orden, que les auxilie en la tarea siempre difícil de tramitar y canalizar la pulsión.

Interrogarnos es una herramienta potente para el trabajo en las escuelas a la hora de desarmar viejos formatos, sostenidos únicamente desde el discurso del amo antiguo cuya autoridad per- se deviene de la función, discurso con



pretensiones de eficacia, que, por su ineficacia en las coordenadas actuales, con frecuencia deja en situaciones de exclusión a los “desajustados”. Es preciso restituir un discurso que engendra subjetividades, un discurso que puede ser en la lógica del discurso del amo, pero bajo otras condiciones, un amo que Zelmanovich califica como contemporáneo, un amo que situado en el lugar del agente es capaz de construir una ficción para el Otro, sostener una legalidad que requiere de una construcción ad hoc (Zelmanovich, 2015).

En comunión con estos aportes, Mercedes Minicelli (2013) presenta un constructo teórico: ceremonias mínimas; un dispositivo socio educativo o clínico metodológico, una herramienta para pensar e instalar preguntas y habilitar otras alternativas de intervención. Como herramienta de trabajo implica un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante los niños, niñas y adolescentes. Por ceremonias mínimas, propone desarticular discursos, en lugar de aceptar lo que viene siendo como lo único posible.

¿Los alumnos solo aprenden con nosotros? (¿no con otros?)- ¿sólo en esta escuela, en estas condiciones, en este tiempo, con este ritmo, con este equipo? ¿En esta gramática escolar que no admite nuevas formas?

Partir del aporte fundamental del Psicoanálisis, referido a que el psiquismo se construye en un ámbito de intercambios y fusiones con los otros que son seres de cultura (Barbagelata, 2015) habilita preguntar ¿Cuáles son las coordenadas de la cultura, el modo de transitar las instituciones, de ordenar y reglar la vida, de habilitar los intercambios y el juego social? Si las condiciones de producción subjetiva encuentran su límite en no esperar nada de los chicos, o no esperar nada bueno, ¿no valdría más mover los dispositivos institucionales en lugar de presentar un dispositivo “intocable”? (Zelmanovich, 2015). ¿Por qué no alterar la vieja forma escolar pensando dispositivos que alternen responsabilidades, dando lugar a otros en una práctica pensada entre varios?

### **Escuela de verano, una posibilidad para pensar cómo dejar el lugar de la exclusión vacío**

En la modernidad, la ciencia, el saber, las instituciones se presentaban como un marco, un encuadre cuya consistencia sostenía al sujeto normal “dentro”. Las instituciones de encierro (Foucault; 1975), entre ellas la escuela, marcaban claramente el límite, disponiendo de circuitos legitimados para segregar y dejar afuera lo desajustado, lo anormal. Esta historia escolar deja su impronta, marca una continuidad de las formas pedagógicas aprendidas y se revela cada vez que los docentes manifiestan no saber qué hacer con los malos alumnos, los vagos, los que no tienen una trayectoria escolar continua y por ser desajustada a los ritmos de la enseñanza, la periodización trimestral, la promoción anual, quedan rezagados por su sobre-edad o condenados a la repitencia de lo que se presenta siempre igual. El orden de la escuela moder-

na es un orden construido en forma excluyente.

La negación de dar otras o nuevas oportunidades, “porque los chicos no las merecen”, exponiéndolos al riesgo de quedar afuera de la escuela, es una forma que asume la desafiliación y ello, en algunos casos, produce exclusión.

Retomando la organización que asume el dispositivo EV como una responsabilidad implementada por algunas escuelas que acogen a estudiantes procedentes de diferentes instituciones a modo de red, recupero aportes de Violeta Núñez (2007), quien reivindica la importancia del vínculo educativo en el acto de educar, y refiere a la importancia de las políticas públicas como habilitadoras del sujeto y su articulación con lo cultural. Considera que una ventaja de la gestión de los recursos públicos en redes es el hecho que

Introduce una nueva dimensión, permite incluir al amplio y fragmentado campo social en una nueva forma política, democrática y democratizadora, donde pueden encontrarse diversos actores sociales en lugares de confrontación e intercambio. No obstante, advierte también el riesgo en las sociedades de mercado: el abaratamiento de costes, que puede terminar devaluando toda iniciativa. (...) Por ello la evaluación de costes no puede desprenderse de la evaluación de la calidad y la eficacia en la promoción cultural y educativa de los sujetos (Núñez, 2007, p.10).

Tomando en consideración esta advertencia, no habría que desestimar la voz de los directivos cuando expresan no acordar con que los estudiantes pueden aprobar “en poco tiempo” los espacios curriculares que desaprobaban durante la cursada ordinaria que dura tres trimestres. Refieren, entre otras cosas, a que este dispositivo constriñe el tiempo de la enseñanza a dos semanas. Una duración mayor tiene otro costo y los Estados no siempre cumplen la responsabilidad social de garantizar la prestación de un servicio de calidad. Restan presupuesto, no priorizan, sobre los costes monetarios, el valor agregado a la educación. Maximizando el abaratamiento de un dispositivo minimizan la importancia de la inversión social en la atención social educativa de niños y adolescentes. Sería importante no perder nunca de vista que:

(...) invertir en educación permite siempre abaratar otros costes sociales: la exclusión de ciudadanos de los ejercicios de los derechos y deberes de la ciudadanía; la pérdida de cohesión social por la disgregación en guetos y sectores estancos, con todo lo que esto conlleva en términos del deterioro de la convivencia social (Núñez, 2007, p.10).

Por otra parte los enunciados “desde que hay escuela de verano los índices de riesgo empeoraron”, “tenemos más alumnos que se llevan muchas materias”, convocan a estar en un estado de alerta pedagógica, en el sentido de que las nuevas oportunidades no signifiquen menores exigencias. En otras palabras, la obligación del Estado y de los docentes de crear variados forma-

tos y sostener de muchos modos a los niños y adolescentes en su trayectoria escolar, no debería nunca quitar al sujeto de la educación la responsabilidad sobre el proceso que protagoniza en el acto de consentir para ser educado. Es preciso advertir si, entre los chicos, tener cada vez más oportunidades no se percibe como un corrimiento del límite que el Otro no está pudiendo sostener para que su educación sea posible, es decir para que el sujeto de la educación se constituya. Advertidos de ello es preciso tener presente que cada oportunidad debe combinar la confianza del docente en que para el sujeto aprender es posible, junto con el sostenimiento de la exigencia de responsabilidades en las que no debe ser sustituido, ni debe ser eximido. El buen educador debe considerar al sujeto de la educación siempre como sujeto responsable:

(...) considerársele como sujeto responsable (de manera acorde a su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares. Si esta atribución primera no se realiza, si el agente no otorga responsabilidad al sujeto, no es posible poner en marcha la disponibilidad de éste: que pase a ocupar la plaza de sujeto de la educación (Nuñez, 2007, p. 9).

Si así no lo hiciéramos, el efecto de estas políticas- su producción- podría ser la falta de interés por parte de los estudiantes, puesto que “el interés del sujeto tiene que ver tanto con la actividad del educador y el tipo de contenido que éste oferta como con la posición del sujeto ante el trabajo que exige la educación” (Nuñez, 2007, p.6).

Al referir a los efectos de estas políticas pensadas como “producción”, apelo a su definición psicoanalítica: “es el lugar ocupado por aquello que es efecto de lo que el Otro produce en un tipo de lazo particular” (Zelmanovich; 2015, p. s/r). Por lo tanto, si se modifican los lazos, si el sujeto ingresa en otra trama discursiva la producción también podrá ser otra.

### **Escuela de verano sí, escuela de verano no**

Como plantea Perla Zelmanovich, en el abordaje del malestar es necesario ubicar cuál es la posición en que está quien nos demanda y también desde la cual respondemos.

Allí donde un discurso se encuentra con su límite, y en lugar de fijarse repetitivamente al mismo, el agente se aviene a virar, se dibuja el imposible del que se hace carne en este discurso. Cuando hay giro de discurso, dice Lacan, se cambia de razón, se cambia de amor (Zelmanovich, 2015, p. s/r).

Al inicio de mi contacto con la tarea- el problema-, y en mi percepción del malestar, sentí que mi función como supervisora, agente del Estado, sería cambiarle el paradigma a esta directora; delegarle la responsabilidad como obligación, que transite nuevas experiencias y participe del dispositivo aprendiendo nuevas formas que tensionen sus representaciones de “buena escue-

la". Encontré luego que no sirve atrincherarse en la propia posición. No escuchar parece ser siempre mala consejera. ¿Cómo salir de una posición que rigidiza el pensamiento y- en el lazo- el comportamiento de los implicados? ¿Cómo preservar el trabajo educativo? ¿Por qué no aceptar algo de razón, de legítima preocupación en el planteo de Cintia y otros directores y directoras?

Perla Zelmanovich hace referencia a los equipos de fútbol y a la posición del director técnico como una metáfora que permite pensar en los beneficios que reporta el arte de las rotaciones de los jugadores: "hacer cambios en los equipos, repartir esfuerzos y empezar a dar juego a toda la plantilla". (Zelmanovich, 2015. p. s/r).

Desistí de convencer a Cintia o querer obligarla y delegué la responsabilidad de la Escuela de verano a otra directora, quien tampoco había implementado alguna vez este dispositivo. Me manifestó al finalizar la experiencia que había sido muy linda y que los chicos propios y de otras instituciones habían sorprendido, pues siempre temían las pelás entre alumnos procedentes de diferentes barrios e instituciones y en realidad se hicieron amigos y convivieron pacífica y alegremente sin que se registraran episodios de "mala conducta". Comentó que los alumnos propios estaban contentos e hicieron alarde de cuidar bien las instalaciones y ser muy buenos anfitriones. Graciela, la coordinadora de la Sede, no forma parte del cuerpo docente de la escuela pero bien pudo hacer equipo, y los directivos quedaron muy a gusto con su desempeño.

Al iniciar el nuevo ciclo, la Sede EV vio muy mejorada sus estadísticas. Muy pocos alumnos en riesgo facilitó emplear su paquete de horas institucionales en otros proyectos. Al año siguiente replicaron la experiencia voluntariamente siendo sede para otros establecimientos.

Como invitación para seguir pensando cito palabras de Perla Zelmanovich (2014):

El valor del discurso del sujeto histórico para la posición del profesional en el trabajo educativo es el de mantener la pregunta abierta por el deseo así como poner a trabajar para ello al Otro. También se caracteriza por mantener abierta la queja por la insatisfacción de la respuesta. El segundo de los rasgos señalados, instala la impotencia cuando es encarnado por el alumno o por el docente, fijados en la insatisfacción de lo que se les ofrece. (p. s/r)

Para los equipos docentes en todos los niveles y roles en los que se desempeñan, hay una responsabilidad social en juego ante la tramitación cultural necesaria para los niños y adolescentes en general y, muy particularmente para los que se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad social. La obligatoriedad de la educación secundaria impone la responsabilidad pública hacia las infancias y adolescencias, para que su educación de calidad sea posible, sostenida y mantenida pluralizando las formas. "Se trata de una inver-

sión para que las penalidades actuales no confisquen, también, lo por-venir.” (Nuñez, 2007, p. 11).

### **Des-armando escuelas (5). No hacer más de lo mismo...; hacerlo distinto**

La escuela de la que aquí se habla, o desde la que aquí se habla, no es ya una idea, o un proyecto, o una promesa, sino que es más bien algo que sucede, o algo que nos pasa, una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres (Larrosa en Duschatzky y Aguirre; 2013, p.13).

Explicito premisas éticas que si bien se encuentran presentes a lo largo de este escrito, sobre el cierre del mismo necesito destacar; desde ellas bosquejo algunas sugerencias prácticas para armar EV.

Si por una parte más oportunidades no debería leerse en términos de menor calidad, por otra parte es necesario pensar de qué oportunidad hablamos y qué pensamos cuando evaluamos la calidad. Entre las oportunidades encontremos la que nos permita imaginar la práctica docente con otros profesionales, entre varios, varios que puedan hacer fluir su creatividad, de manera que la calidad de la educación no se mida en el resultado que obtienen los estudiantes evaluados, sino en las propuestas de los adultos y el servicio que ofrecen a los estudiantes. Encontremos el tiempo para darnos la oportunidad de pensar e incorporar indicadores para la evaluación de las experiencias inventadas en EV. Por ejemplo: ¿Cuántos chicos asisten a la función de cine? ¿Cuántos más vienen al día siguiente? ¿Cómo vuelven a sus hogares? ¿Cuántos piden reiterar un taller? ¿Qué dicen al regresar de un campamento? ¿Qué aspectos recuperan en sus crónicas? ¿Qué devoluciones nos hacen las familias?

Es preciso pensar la forma escolar e inventar nuevas formas pues, aunque multipliquemos las sedes EV, las ofertas no constituirán oportunidades si no logramos des-armar formatos escolares que se vinculan directamente con el mal-estar en las escuelas. Los trayectos alternativos deben constituirse en oportunidades novedosas. No lo están siendo.

Si una de nuestras premisas éticas es afrontar la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación con más sedes EV cada vez, también es preciso más sedes con equipos que no hagan más de lo mismo sino que pluralicen los modos de estar con los chicos, y donde la singularidad de sus intereses encuentre acogida.

¿Y si en unas escuelas se programan Ciclos de cine en torno a temas y problemas que afectan la vida de los hombres como por ejemplo las formas de racismo y discriminación a las minorías étnicas? o: ¿“la megaminería y

sus consecuencias en la contaminación de aguas y tierras; deforestación; cambio climático; uso de agrotóxicos y su relación con enfermedades terminales” [otros]? (Arratia; 2017) ¿Si ese ciclo de cine incluye la organización de paneles con profesionales externos, las rondas de debate, las experiencias de laboratorio, la redacción de informes?

En la actualidad hay problemáticas ambientales que provocan consecuencias negativas, éstas se pueden recrear en el laboratorio a pequeña escala, por ejemplo la lluvia ácida (que es un problema grave de contaminación en el ciclo del agua) y la reacción biológica que produce en los seres vivos. Para esto debemos rever los enfoques conceptuales planteados en nuestros diseños y buscar estrategias alternativas pedagógicas y didácticas que logren el interés de los estudiantes. (Arratia, 2017, p.s/r)

¿Y si todo ello transcurre mientras en otras sedes EV se organizan paseos por la ciudad y lugares aledaños con taller de fotografías, intercambios, y relatos de crónicas y anécdotas? ¿Ludotecas? ¿Si el ciclo de cine tiene un destinatario más amplio? ¿Si lo hacemos comunitario? ¿Si organizamos colonias de vacaciones para adolescentes? ¿Campamentos temáticos (alimentación saludable, educar en la igualdad, violencia de género, educación sexual integral)?

Podemos pensar propuestas que:

1. Agrupen saberes procedentes de diferentes disciplinas (en lugar de la organización por espacios curriculares disciplinares).
2. Convoquen y reúnan a estudiantes de diferentes años. Agrupamientos por actividades de interés en lugar de agrupamientos por edades.
3. Se puedan presentar en forma sucesiva en diferentes lugares y no de manera simultánea, haciendo posible que puedan asistir a más de una actividad. En enero unas sedes, en febrero otras.
4. Las actividades pueden concentrar diferente número de horas diarias según su complejidad.
5. Las actividades pueden ser replicables en diferentes sedes para estar al alcance de distintas comunidades y barrios.

Los docentes necesitamos re-pensar lo que pensamos acerca de lo que es una escuela, y darnos con ello otra oportunidad.

## Conclusiones

Una deontología profesional debe orientar nuestras prácticas. Su contenido habilita y deriva en unas intervenciones y no en otras. Algunas cuestiones deben constituirse en brújula del qué hacer frente a los conflictos y cómo dar respuestas. Ocupando un lugar de poder en la estructura escolar cuya organización es jerárquica, como lo es la supervisión de escuelas, necesitamos

adoptar la premisa de escuchar, entender la queja y visualizar cuál es la insatisfacción de lo que se les ofrece (a los estudiantes, a los equipos docentes, a los directivos, a los padres.); sólo así podremos atender el mal-estar, en lugar de desestimar lo que porta; y podremos encontrar allí las claves desde las cuales aportar herramientas que no nos dejen en el lugar de la queja o la impotencia, y que tampoco en ese lugar permanezcan los equipos.

En otras palabras, aun escuchando, teniendo el registro de todas las voces frente a una propuesta de EV, la posición ética resulta ineludible. En tiempos de derechos de los niños, las niñas y los y las adolescentes, no todos los puntos de vista son igualmente válidos. Por lo mismo elegí, en la situación que narro, no relativizarlos. Escuchar sí, y al mismo tiempo encontrar un punto de inflexión: si la escuela secundaria es un derecho los adultos tenemos obligaciones para garantizarlo. No dejamos en banda a los chicos, no los expulsamos de las escuelas, ni en forma directa ni en forma encubierta. No renunciamos a ocupar la posición adulta desde la cual los filiamos y hacemos que una educación sea posible. Podemos pensar el formato del dispositivo, cuál es el modo más adecuado de brindar la oportunidad, no si les damos o les quitamos oportunidades. En esta situación creí viable alternar la responsabilidad, aceptando que algún directivo presente objeciones razonables (a las que también tiene derecho) y que otros equipos puedan este año conformarse en sede, lo que de algún modo crea para los primeros un compromiso al año siguiente.

La formación en ciencias de la educación nos aporta visibilizar las relaciones del malestar con la forma escolar y evaluar cuáles son los elementos que hacen “crisis” en este contexto. En relación a ello otro punto de inflexión sería: Aunque opere un núcleo duro, una gramática escolar resistiendo los cambios, los intentos no pueden abandonarse. El profesional en ciencias puede contribuir generando espacios de discusión, procurar pensar con otros, habilitar, como en este caso dispositivos de alternancia, dando lugar a las rotaciones y a una práctica pensada y sostenida entre varios. Hacerlo entre otras cosas, por una razón fundamental: si se percibe la desestimación de los chicos por parte de algunos, la decisión más acertada puede ser favorecer que en la EV sean otros los equipos docentes, para que cada alumno en su singularidad cual sea, pueda ingresar en una estructura discursiva subjetivante creadora de posibilidades, en vez de quedar fijado a una estructura discursiva desde la cual nada se espera de ellos.

Habría esperado la situación ideal “que todos los directivos quieran”. Esa situación no existe. Si son unas escuelas y no todas igual impacta, crea condiciones de posibilidad subjetivantes para los chicos y para los equipos si des-armamos escuelas. Aun haciéndolo poco a poco, confiemos que es posible crear experiencias que tienen la potencia de las ceremonias mínimas y puestas a rodar van contagiando y recobrando el deseo de enseñar y aprender.

### Notas bibliográficas

- (1) Documento de Evaluación, Acreditación y Promoción de los Estudiantes. Criterios para el acompañamiento de las Trayectorias Escolares. Resolución ME 004/15. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.
- (2) Ídem nota precedente.
- (3) En 2017 el dispositivo incorpora algunas modificaciones; por ser muy recientes exceden las posibilidades de abordaje en esta presentación.
- (4) Otro: “Es el lugar del trabajo y del goce. Es el tesoro de los significantes de la cultura en la que se estructura un sujeto y es a quien se dirige el agente, aunque esté encarnado por personajes y ocupado por elementos diversos. Quien encarne el lugar del Otro lo hace con valores diferentes según cuál sea el elemento que lo ocupe en cada discurso” (Zelmanovich, 2014, p. s/r)
- (5) Este subtítulo final se inspira en la obra homónima de Silvia Duschatzky y Elina Aguirre (2013).

### Referencias bibliográficas

- Barbagelata, N. (2015). Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires.
- Dussel, I. (2007). La forma escolar y el malestar educativo. Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO. Buenos Aires.
- Duschatzky; S.y Aguirre; E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario:HomoSapiens Ediciones.
- Nuñez, V. (2007). La Pedagogía Social. Una apuesta educativa que propone modalidades de vínculo social, nuevas maneras de repartir el juego social y de atender las responsabilidades públicas en épocas de retracción del Estado. Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO. Buenos Aires.
- Southwell, M. (2015). Escuela y futuro: interpelaciones fallidas. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO. Buenos Aires.
- Suárez, D. (2007). Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2: ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Ministerio de educación de la Nación. Programa: Documentación Pedagógica y Memoria Docente; Dirección Suárez Daniel Hugo. Siglo XXI: Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
- Suárez, D. (9 de septiembre de 2016). Documentación, narrativa de experiencias, investigación, formación, acción docente y campo pedagógico en Argentina. En Murillo Arango (Presidente). *3er Simposio Internacional de Narrativas en educación. Infancias, maestros, estética y pedagogía de la memoria*. Conferencia llevada a cabo en el Teatro Universitario Camilo Torres, Universidad de Antioquia – Medellín. Del 31 de agosto al 2 de septiembre 2016.
- Zafiroopoulos, M. (2015). Acerca de la Autoridad. Una reflexión sobre el término en



las prácticas socio – educativas. Un abordaje a partir de la idea de función paterna. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO. Buenos Aires.

- Zelmanovich, P. (2015). Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO. Buenos Aires.

### **Documentos**

- Arratia, P. (2017). Relato de experiencia docente presentado en el marco de las Segundas jornadas de Formación Situada en la Escuela Presbítero Ignacio Köening N° 732; Comodoro Rivadavia, Chubut.
- Documento de Evaluación, Acreditación y Promoción de los Estudiantes. Criterios para el acompañamiento de las Trayectorias Escolares. Resolución ME 004/15. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.