



ANEP

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



# *“Proteger las trayectorias educativas para construir procesos y extender las redes”*

*Aportes y reflexiones pedagógicas para el abordaje de la transición Escuela -  
Ed. Media*



Maestro en Educación Primaria

Autora: Daniela Paz Machado

Tutor: Rodrigo Aguilar

Institutos Normales de Montevideo: “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”.

Montevideo,  
diciembre, 2023

## Índice

---

Índice.....	1
Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Palabras claves: Transición educativa- Trayectorias educativas - Trayectorias reales.....	3
Introducción.....	4
Fundamentación.....	5
El conflicto como punto de partida.....	5
Veo, veo... ¿qué ves?.....	7
Más preguntas que certezas.....	8
Marco teórico.....	9
Introducción.....	9
Parte I.....	11
La pedagogía crítica - emancipadora como respuesta a una escuela neoliberal.....	11
Desafíos de construir-nos como docentes transformadores en un nuevo formato escolar.....	13
Parte II.....	16
Valor pedagógico de las trayectorias y transiciones educativas.....	16
Transiciones educativas.....	18
La transición educativa y sus tres dimensiones: Desafíos y complejidad.....	21
Análisis pedagógico.....	28
Primera escena educativa.....	28
Segunda escena educativa.....	31
Tercera escena educativa.....	35
Cierre de las escenas.....	39
Reflexiones finales.....	40
Referencias bibliográficas y webgrafía:.....	43

## Agradecimientos

“Tarda en llegar, pero al final hay recompensa”<sup>1</sup>

Gustavo Cerati

Eterno agradecimiento a mi hijo, pilar de mi vida, mi mamá sostén y fiel compañera, a mi familia que me impulsó a diario. A cada uno de los amigos que estuvo prestando la oreja y el corazón, a cada compañera/o que hizo de este camino un aprendizaje. Y gracias a mí, por no rendirme, por intentarlo cada día, durante cuatro años. Antes de terminar, no puedo olvidar decir gracias a cada niño y niña de ese sexto B, que hizo de mi transición y de la suya un espacio de reflexión y dejó una huella tibia imborrable.

---

<sup>1</sup>  Mercedes Sosa - Zona de Promesas (Official Video)

## Resumen

En el presente ensayo se encontrarán con diversas miradas y análisis sobre las transiciones y trayectorias educativas actuales. La práctica docente transitada se conjuga con un soporte teórico, dando lugar a la reflexión sobre nuestras praxis como docentes críticos, comprendiendo el desafío que supone educar y hacer escuela en la coyuntura actual.

En el transcurso de la lectura, se encontrarán con la problemática que genera sostener trayectorias y transiciones humanizadas y reales bajo un sistema de producto, capital y mercado; podrán visualizar preguntas y diálogos que refieren a la deconstrucción y resignificación del propio bagaje, de una experiencia y herencia escolar, cultural, y formativa de quien suscribe. El presente escrito, nos invita a cuestionarnos y repensar las acciones que llevamos a cabo en el territorio escolar, nuestra relación con las familias y las maneras que hemos adoptado al momento de acompañar y sostener procesos de esta índole.

Al finalizar detectarán un cierre de las escenas y conclusión de carácter subjetivo y reflexivo, donde las preguntas continúan, pero algunas certezas me han llevado a cuestionar y repensar la docente que quiero construir y ser.

**Palabras claves:** Transición educativa- Trayectorias educativas - Trayectorias reales

## Introducción

“Es tarea del sistema educativo generar condiciones para que cada uno pueda relatar su propia historia, objetivar su propia cultura y descubrir su propia contingencia. Para confrontarse, para verbalizar el conflicto, para repensarse desde la relación con los otros.” M. Bertolini

La producción del presente ensayo se encuadra dentro del trabajo final de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, de cuarto año de la carrera Maestro en Educación Primaria. Tal como indica el título: *“Proteger las trayectorias educativas, para construir procesos y extender las redes”*, acuña el tema central de este escrito, colocando el foco de análisis, sobre las transiciones educativas, en este caso, en el pasaje de Educación Primaria a Educación Media.

De aquí en más, se pretende poner en discusión la trayectoria escolar como una parte fundamental pero no exclusiva de la trayectoria educativa integral del sujeto, donde la continuidad en el sistema, requiere el foco de atención, siendo de las mayores problemáticas de nuestra red educativa actual. Para ello se pondrá en juego la participación y subjetivización de los actores y procesos que forman parte de este espacio de transición y cambios.

Desde este punto de partida, se pretende generar un espacio para repensar la escuela que habitamos, entendiendo que la misma es un lugar de permanencia, pero así mismo un punto de transición, donde más tarde o más temprano el niño o niña finaliza con un bagaje de herramientas con las cuales continúa su proceso de socialización y aprendizaje.

Poner en foco y relación las trayectorias y transición sostiene como premisa fundamental un objetivo docente que no puede resultarnos ambicioso, como educadores, en cualquier sentido, sin importar institución o especificidad, debemos sumergirnos en la búsqueda incesante de trayectorias reales, continuas y completas.

Entonces habrá que poner bajo sospecha, las nociones e ideas que sostienen que unos pocos están destinados a dar continuidad a su trayectoria educativa más allá de la escuela y para otros tantos, tener trayectorias completas pareciera que fuera una cuestión de azar. Posteriormente en el marco teórico se abordarán conceptos centrales que aportarán un paradigma referencial en torno a la pedagogía crítica - emancipadora, los cuales se conjugarán con las escenas educativas analizadas, de manera de mirar con lupa el contexto actual, tomando un posicionamiento docente que implique indagar sobre las injusticias sociales, pero con la esperanza de un cambio posible, un rol que trascienda las barreras del salón para dar paso a la lucha social ante la desigualdad que el sistema capitalista actual promueve.

## Fundamentación

### El conflicto como punto de partida

Enfrentar la elección del tema del ensayo, sin lugar a dudas, es enfrentarse ni más ni menos que al conflicto de decidir, pensar y abordar éticamente un problema de carácter pedagógico, social, filosófico y político. Al momento de poner en juego lo ético como elemento estructurante, es relevante poder abordar las nociones previas que el propio concepto nos trae y redefinir al mismo desde una perspectiva actual.

“Ética puede significar muchas cosas, lo sé, pero elijo una óptica del reconocimiento del otro, la acústica de escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz”. (Skliar,2017)<sup>2</sup>

Introducimos en el abordaje de un problema educativo de estas características, requiere poner en foco al otro, su singularidad y sus propios tiempos, para ello urge realizar un parate, interrumpir la búsqueda vertiginosa de “soluciones” inmediatas para problematizar lo existente: “(...) y ese gesto de interrupción, de cuestionamiento, tiene más de des-aprendizaje que de aprendizaje. De lo que se trata es de des-automatizar nuestra percepción de las cosas y de nosotros mismos” (Larrosa, 2003)<sup>3</sup>

Las reflexiones y aportes que se construyan de aquí en adelante, tienen como objetivo focalizar sobre los lugares comunes y las certezas previas, así desestabilizar los propios cimientos para repensarnos como educadores, analizar nuestras praxis y con ellas nuestras formas de hacer escuela. Skliar (2008) manifiesta la importancia de volver sobre las bases de la pedagogía, regresar a la conversación, poner en diálogo la experiencia y herencia, de manera de visibilizar a todos los actores y mundos que conforman lo educativo.

Este tipo de análisis que se realizará, requiere una toma de posición consciente, elegir un lugar desde el cuál mirar y re pensar la realidad educativa, no recaer en ideas comunes, ni discursos repetitivos, por el contrario, adoptar una mirada ética - profesional, que realice el mayor esfuerzo por dar valor al cuestionamiento, a la tan relegada conjugación teórica - práctica, que sin más, nos invita a pensar de otro modo posible. Díaz y Olivera (2006), tomando los aportes de Cullen expresan:

La reflexión filosófica sobre lo educativo pretende abrir un campo analítico desde donde explicitar algunos supuestos y fundamentar la toma de posición. Lo primero permite determinar horizontes de interrogación, lo segundo aportar criterios desde donde interpretar y buscar sentidos a las prácticas educativas. (...) Lo que supone situar el problema mediante una lógica narrativa, evaluarlo desde una lógica de la sospecha, para

---

<sup>2</sup> No aplica número de página - Video: [Carlos Skliar presenta Pedagogías de las Diferencias - Nuevo libro en No...](#)

<sup>3</sup> Documento electrónico sin páginas especificadas.

finalmente resignificarlo desde una perspectiva reconstructiva que de cuenta de la dimensión ético-política de la educación. (p.293).

Cuestionarnos, interrogar, interpretar, buscar sentido, resignificar, son conceptos que serán adoptados para analizar el presente problema educativo, focalizar sobre las transiciones, poniendo bajo sospecha lo que las mismas sostienen más allá de lo meramente esperable y/o visible.

Continuando, es necesaria la presente aclaración; la elección del tema no es arbitraria, está cargada de las propias vivencias de quién suscribe. Son tan variadas y diversas las temáticas que subyacen desde el ámbito escolar, que resulta imprescindible cuestionarse: *¿por qué el presente tema?* Cabe destacar que lo subjetivo se pone de manifiesto al momento de la elección, cargando consigo inexorablemente la propia experiencia. Larrosa (2016), enuncia:

La experiencia es eso que me pasa. (...) La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y algo que no soy yo significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo (...) Que no soy yo significa que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (p.14 -16)

Por ende, considerar a la experiencia como punto de partida para la elección, nos lleva al espacio de las subjetividades, no sólo a aquello que depende y tiene relación exclusivamente con uno, sino con la relación e intercambio con el otro, con el acontecimiento, con aquello que se logra recuperar y atesora de lo singular y colectivo del proceso.

Podríamos decir por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento(...). (Larrosa y Skliar, 2009, p.16)

Rememorar a la escuela como un espacio de vivencias, vinculación de actores y situaciones, configura un escenario en el que se inscriben ni más ni menos que las propias subjetividades, ejercicio esencial para nuestra actual formación docente, un ida y vuelta, que va al encuentro y que vuelve con una mirada transformada que se vuelca en nuestro propio relato y sentir e influye en la forma que observamos y resignificamos un hecho o realidad determinada.

Es menester destacar, que a comienzo del presente año, el profesor del curso de A.P.P.D<sup>4</sup> nos propone la tarea de reconstruir la autobiografía escolar para luego compartir algunos aspectos relevantes con los compañeros y compañeras del curso. Dicha actividad, supuso recordar y reconstruir desde el presente con las herramientas que hoy poseemos, un acontecimiento vivido hace mucho tiempo atrás. “La formación producida durante la experiencia escolar pasada deja huellas que guiarán u orientarán las acciones del presente” (Davini & Alliaud, 2003, p.41).

Remontando a mi etapa escolar como alumna de sexto grado, reconstruyendo dicha experiencia, logro recordar sensaciones de miedo, misterio, expectativas y ansiedad por el comienzo de una nueva etapa. Iniciar Educación Media supuso en mí, una transformación significativa en lo que respecta a mi rol de alumna: rutinas, hábitos, expectativas y exigencias. Desde esa niña, repleta de incertidumbre, volviendo a una experiencia actual, sucede que en mi último año de práctica docente en el 2022, al momento de elegir una clase, me orienté a un grado del tercer nivel, siendo asignado un sexto año. Dentro del mismo pude observar diversos elementos y dinámicas para analizar y repensar, eligiendo finalmente, la transición de primaria a secundaria, entiendo que dicha temática, no sólo me resultó interesante y significativa a nivel profesional, también a nivel personal dicho tema recupera mi propia experiencia vivida, en un espacio común como lo es la escuela, en una experiencia común como fue sexto grado. Hoy desde otro encuadre y contexto, siendo mamá de un adolescente que recién comienza el liceo, continúo observando reflejado en cada niño y niña esa inquietud por un ciclo que está por iniciar, dicha transición educativa que en un momento me atravesó y generó diversas preguntas, años más tarde, con una formación docente de por medio, está reflejada allí como un espejo.

### **Veo, veo... ¿qué ves?**

Desanudar los sentidos que se le adjudica a la observación es importante para poder resignificarla (...)en la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo, consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente. (Anijovich, 2021, p.63)

Partiendo de la experiencia transitada en sexto grado, anudando los sentidos de la observación, tal como expresa Rebeca Anijovich, a partir de mitad de año, luego de las vacaciones de invierno, logre detectar que el centro de interés de los estudiantes y docentes, se encontró notoriamente repercutido, trayendo consigo el cierre de un ciclo, el cual coloca el egreso de la institución escolar como factor fundamental en la clase de sexto grado, surgiendo como una temática de gran interés a nivel general.

Un paseo al liceo de la zona para conocer cómo es el local y su rutina, el relato de estudiantes que tienen hermanos y primos que concurren a la Utu del barrio, el llamado de

---

<sup>4</sup> Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.



atención de la docente en clase: “Cuando estén en el liceo, no van a poder demorar tanto en copiar, porque es un ratito y viene otro profesor”, el paseo de fin de año “inolvidable” y todas sus etapas para recaudar dinero, las interrogantes de los niños y niñas sobre las posibles transformaciones de rutinas y hábitos: *¿Sólo 5 minutos de recreo? ¿Por qué tantas materias? ¿Cómo me voy a acordar de 12 cuadernolas, si a veces me olvido de un cuaderno? ¿Y si tengo todas bajas?* Un sin fin de elementos podrían ser expuestos, de manera de reafirmar que la transición a secundaria, Utu o cualquier tipo de institución fuera de un universo tan conocido como lo es la escuela, da paso a un proceso que comienza mucho antes que la etapa liceal en sí misma.

Tomando a la observación como estrategia transversal de mi propia formación, habiendo pasado 12 meses del cierre de mi última práctica, hoy reconstruyendo lo significativo de dicha experiencia, me oriento a cuestionarme: Si la temática presenta tanta relevancia para este grado: *¿Es posible pasarla por alto? ¿No será necesario afinar la mirada y hacer un parate para repensar sobre las dinámicas instaladas y recurrentes en relación a la transición liceal? ¿No será urgente revisar las propias prácticas pedagógicas y sociales para proteger las trayectorias educativas de estos alumnos que están por egresar?*

### **Más preguntas que certezas**

Rescatando las nociones comunes de este periodo de transición, otros de los motivos para hacer foco en la presente temática, surge a partir de lo observado respecto a la intervención de las familias, las mismas mostraron significativa preocupación en entrevistas e intercambios informales con la docente, cuestionando si él o la preadolescente estaban preparados efectivamente para ingresar al liceo. Desde esta perspectiva, se logran rescatar relatos y miradas de las propias familias acerca de este período, depositando sus propias experiencias y preocupaciones, observando a la etapa con un manto de incertidumbre. Esta situación, me orienta a preguntas de carácter sustancial: *¿Por qué en el ideario colectivo se sostiene que los estudiantes escolares no están preparados para dicha inserción al finalizar la escuela? ¿Cuáles son las herramientas básicas que necesitaría un alumno para egresar de sexto grado? Los perfiles de egresos teóricos explicitados en el programa escolar: ¿Son reflejo de las trayectorias reales de los estudiantes? ¿Qué posición toma la escuela ante esta etapa más allá de las políticas educativas existentes? ¿Con qué herramientas de formación cuentan las docentes para acompañar este tipo de procesos?*

## Marco teórico

### Introducción

Tomando como punto de partida las palabras de Henry Giroux (2019):

Los momentos de incertidumbre pueden ser de gran ansiedad, pero también de grandes oportunidades. Tiempos para repensar el lenguaje de la política, de la lucha, de la solidaridad. El poder no es exclusivamente dominación. También es resistencia. La gente joven tiene mucho poder. Pueden detener la sociedades, pueden bloquear las calles, participar en acciones directas, educar a los padres... Son una fuerza política muy potente y lo que tienen que hacer es reconocer esta potencia. Tienen que actuar, porque un discurso de la ansiedad debe dar paso a un discurso de la crítica, y este, a su vez, debe dar paso a un discurso de las posibilidades. Y un discurso de las posibilidades significa que puedes imaginar un futuro muy distinto del presente.<sup>5</sup>

Para adentrarnos en una discusión educativa en torno a las transiciones y trayectorias de los niños y niñas, es sustancial comprender qué contienen las mismas de forma implícita y cuestionarnos qué sucedería si se pusiera en foco el derecho a la educación para todos y todas, que aún continúa siendo un deseo más que una concreción de lo real. Para analizar y poner en diálogo el lugar y valor de las trayectorias en un contexto Neo-liberal, se tomarán en referencia los aportes teóricos de la pedagogía crítica - emancipadora, se realizarán los mayores esfuerzos por construir un marco de referencia que habilite la discusión necesaria de pensar en un proceso educativo de carácter humano en un mundo de capital y mercado.

Repensar el presente que nos encuadra y las bases del cambio para otro futuro posible, convoca al “discurso de las posibilidades” ir más allá de la crítica reproductivista para dar paso a la construcción de herramientas que potencien la autonomía y empoderamiento de los estudiantes, no recayendo en un diálogo de desesperanza.

A modo de organización y encuadre de trabajo, es menester detallar que el presente marco teórico se sub dividirá en dos partes; la primera se enfocará en analizar a la escuela y docentes en el contexto sociopolítico actual, de qué manera la institución educativa se convirtió en un espacio de disputa y cómo los agentes sociales que se vinculan en ella (docentes, familias, niños/as,etc), han quedado supeditados a los intereses mercantiles, dando pie a una pedagogía

---

<sup>5</sup> No aplica número de página - Video: [Henry Giroux: “All education is a struggle over what kind of future you ...](#)

crítica emancipadora que arriba como una alternativa al cambio. El segundo apartado se orientará al abordaje de los conceptos centrales del ensayo (transición y trayectorias), el valor pedagógico de las mismas, cuáles son los desafíos en torno a ellas, así como el análisis de las políticas educativas y programas existentes en torno a la temática. Entre ambas partes, al finalizar el ensayo, ante la conjugación teórica - práctica se concluirá en la reflexión crítica de las escenas educativas desde una mirada integral.

## Parte I

### **La pedagogía crítica - emancipadora como respuesta a una escuela neoliberal.**

Desde los orígenes de la escuela, bajo una pedagogía tradicional latente, la premisa fundamental del derecho a la educación se encontró teñida de intereses de la clase social burguesa. La institución educativa tomaba el lugar de vencer las barreras de la ignorancia, en palabras de Saviani: "(...) transformar a los súbditos en ciudadanos", bajo un ideal de "libertad" y construcción democrática se dió origen a un nuevo sistema de control, quienes comenzaban a dominar los espacios de poder, instauraron el objetivo aparente de una igualación social.

Desde la década de 1970 a raíz del contexto socio - económico y político mundial, se instauró y profundizó en varios Estados el sistema neoliberal, la escuela durante este proceso, se ha consolidado como un instrumento de preservación de esta ideología, la lucha de clases e intereses contrapuestos que se suscitaban en la sociedad, se comenzaba a reflejar cada vez más en esta institución. Tal como manifiesta D. Sztulwark (2020):

Quando hablamos de neoliberalismo, nos referimos a una forma de capitalismo particularmente totalitario, en el sentido de que su interés está puesto en los detalles mismos de los modos de vivir. Lo neoliberal no designa, según esta definición, un poder meramente exterior, sino la voluntad de organizar la intimidad de los afectos y de gobernar las estrategias existenciales. Llamamos neoliberalismo, entonces al devenir micropolítico del capitalismo, a sus maneras de hacer vivir. (p. 61)

Partiendo de esta concepción, no es extraño que en el territorio escolar, donde se construyen y tejen relaciones y subjetividades, donde las diversas formas de vida se ponen de manifiesto, se haya convertido y continúe siendo un territorio de interés y disputa, un espacio simbólico, de los tantos, donde la voluntad de quienes lideran esta manera de concebir el mundo, continúan eligiendo para la preservación del status quo dominante. "(...)Considerando que la clase dominante no tiene interés en la transformación histórica de la escuela (ella está empeñada en la preservación de su dominio y, por esto, sólo accionará mecanismos de adaptación que eviten la transformación)" (Saviani,1984,p.16) Bajo el lema de libertad democrática, el sistema neoliberal, ha influido con sus intereses en las políticas educativas, y con ellas su formas de proyectar y preparar al alumnado, docentes, familias e institución ante un ideal de sociedad determinado.

Paulatinamente, al transcurrir los años, bajo el encuadre de un sistema educativo constructivista, se ha llegado a tener en cuenta pedagogías y discursos que centran su interés en el estudiante, así como en la inclusión e igualdad, de todas formas, como expresa Ortiz y Zacarías (2020):

En el ámbito educativo, el sistema neoliberal maneja una narrativa de inclusión y promueve, nominalmente, que se practique la igualdad y equidad. Sin embargo, en los hechos, preconiza la marginación, la ausencia, la opresión y la exclusión. En consecuencia, el sistema educativo neoliberal excluye a quienes no cumplen con los parámetros instaurados por su dimensión económica. (p. 2)

Ante lo anteriormente expuesto, resulta fundamental cuestionarse, de qué forma en una escuela actual, con un nuevo discurso, pero aún cargando los cimientos de un sistema enfocado en la producción y acumulación de capital, se da paso a una transformación educativa que implique otra experiencia posible para el alumnado, dando paso a una interrogante esencial: ¿Cuál es el desafío de construir una escuela en el contexto actual?

En palabras de Giroux (2019):

Vemos muchas pedagogías orientadas a aprobar exámenes, y pedagogías donde lo importante es cubrir un programa, unos estándares objetivos, pedagogías que no se preocupan en lo más mínimo de la experiencia del alumnado, ni abordan temas sociales importantes. Son pedagogías diseñadas en muchos sentidos, para evitar que los alumnos se conviertan en pensadores críticos.<sup>6</sup>

Tomando como referencia las palabras del pedagogo, profundizando en un enfoque crítico, entendiendo que existe una transformación posible que reconstruye al estudiante desde otras bases: emancipado, reflexivo, que pueda lograr hacer uso del poder de su propia resistencia, cabe dar lugar al análisis de las escenas educativas con foco en la relación del individuo, lo subjetivo y humano, pero sin olvidar que dichos aspectos, están sumergidos en un sistema como el anteriormente detallado, por ende conlleva adoptar una postura y mirada detenida a la coyuntura actual, con una cuota de esperanza pero por sobre todo, con una necesidad de cambio y lucha social.

A modo de concluir este primer apartado, es menester destacar, que la pedagogía crítica - emancipadora, surge como una respuesta de transformación ante el sistema que nos contextualiza, tomar este marco referencial para el análisis del presente ensayo, asume la responsabilidad ética, de no recaer en críticas reproductivistas, por el contrario, construir una reflexión que habilite nuevas formas de concebir a los actores que hacen escuela y todo lo que a ellos involucra, así como nuevos cambios posibles.

---

<sup>6</sup> Video - No aplica número de página.

## **Desafíos de construir-nos como docentes transformadores en un nuevo formato escolar**

Situar a la escuela en el contexto antes detallado, inexorablemente requiere focalizar la mirada sobre el rol y postura docente, los maestros y maestras diariamente, se encuentran en relación con distintos vínculos y esferas de acción que demandan necesidades y requerimientos a cumplir: la familia, la institución, el Estado, el resto del colectivo docente, los compromisos administrativos, entre otro sin fin de elementos, que llevan a definir (como si se tratara de un axioma) a la acción docente más allá de la mera enseñanza de un contenido.

Tomando como puntapié el anterior apartado, el sistema neoliberal se ha encargado de construir una escuela y formación reproductora del modelo dominante, aquí necesariamente cabe cuestionarse, ¿cuál es la postura que construye el docente para hacer frente a la desigualdad y expectativas que se ejercen y coaccionan sobre su praxis?

Giroux toma como referencia a Paulo Freire para dar una explicación acerca de la postura docente, en la misma explícita: "(...) cuando las instituciones de Educación Pública y superior se ven crecientemente asediadas por una serie de fuerzas neoliberales y conservadoras, es imperativo que los educadores reconozcan el modo como Freire entendía la capacidad de empoderamiento y el potencial democrático de la educación." Nítidamente se comprende la necesidad de un rol docente que ponga en juego una praxis liberadora, un intelectual que habite la tan reconocida "Pedagogía de la Esperanza" para volver a confiar y apostar en lo democrático dentro del seno educativo.

Desde este lugar, nuevamente se torna valioso preguntar y discutir cuáles son los elementos constitutivos que llevan a que la práctica de un docente pueda ser denominada o construida desde las bases de una praxis transformadora. En palabras de Giroux:

(...) El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esta visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradas que dan a la enseñanza su significado dialéctico. (p. 36)

Bajo un enfoque crítico, el intelectual emancipador es quien conceptualiza su praxis y le da sentido para pasar a la acción, sus prácticas no se abocan exclusivamente al hacer, conjuga: pensamientos, planificaciones, una relación teórica - práctica al momento de la toma de decisiones, construyendo un rol digno y profesional, cargando sus prácticas de significado.

Construir una postura y asumir un rol docente, sin lugar a dudas no es un acto sencillo, poder poner en foco lo anteriormente explicitado asume en contrapartida el desafío de enfrentarnos a un formato escolar que se inscribe en representaciones y modelos transmitidos como herencia de otro tiempo y generación.

“A partir de lo anterior, es posible sostener que los maestros se formaron en un contexto (escolar) que, aunque producto de cierta época histórica, presenta constancias estructurales (uniformidades, recurrencias, tradiciones, regularidades) y formas de transmisión (experiencia directa, observación, comunicación) que le son propias. Los jóvenes maestros aparecen así formados, experimentados, formateados, en tanto tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado (...)”. (Alliaud p. 3)

Uno de los primeros obstáculos que surgen al momento de construir una postura docente emancipadora, surge a raíz de la formación del maestro e inserción al sistema educativo, desde la concepción de la palabra en sí misma (acción de dar forma a algo) nos indica que hay un formato previo a seguir. Venimos cargados de nuestra propia experiencia y concepción de lo escolar, luego al retornar como docentes, potenciamos algunas de estas estructuras y formas que nos son familiares por haberlas vivido en carne propia. “De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una “cultura”, “formato”o “gramática” (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (habitus) que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares” Alliaud p. 3

Dichos elementos que se activan traen consigo una contradicción, nuestra forma de afrontar la tarea docente se inscribe en una experiencia similar pero en un contexto y problemática socioeducativa distinta a las que transitamos. Desde este punto A. Alliaud (2004) formula una interrogante que invita a reflexionar acerca de la capacidad del maestro para afrontar esta nueva realidad escolar... Los docentes... “¿Estarán preparados para escuchar o interpretar aquello a lo que no tuvieron acceso desde las propias vivencias? Los nuevos maestros formados, experimentados, formateados, vuelven a una institución que aún manteniendo las formas, alteró su propio funcionamiento” (p. 4)

Aquí se plantea otro desafío a sortear, el de la propia formación docente y su proceso, entendiendo que la misma no es un período de cuatro años que inicia y culmina, sino como una “cronología de la formación”. Comprender el poder que genera en nuestra praxis nuestra experiencia escolar y preparación profesional, nos lleva a entender que no venimos despojados de cualquier creencia, que ellas nos atraviesan y para cuestionarlas y ponerlas en diálogo en pro del docente qué queremos ser, hay que afrontar y traer al presente todo nuestro ciclo formativo, desde lo escolar hasta la contradicción de vivir en la actualidad una escuela familiar pero asimismo distinta y por ende ajena. En palabras de Alliaud (2004):

De este modo, consideramos relevante trabajar con las experiencias vividas por los maestros, que son a la vez portadores de ese legado o formato escolar y artífices del mismo. Situar, contextualizar, problematizar, revisar, confrontar, interpretar y explicar distintas experiencias escolares, puede ser un punto de partida inmediato para construir estrategias que brinden herramientas para actuar. (p.10)

Volviendo al comienzo, a modo de cierre del presente apartado, para construir el rol de un docente emancipador, primero se debe afrontar el desafío de comprender su historicidad y contexto, visualizar de manera íntegra su formación docente, aquella que comenzó cuándo era un niño y se extiende hasta la actualidad. Pensar en un maestro que ejerza una praxis liberadora, parte de la propia subjetividad, biografía escolar y vivencias que el sujeto posee, pero también de una apertura y adaptabilidad a un tiempo cambiante, que propone otro tipo de escenario. Poder pensar nuestra acción, enmarcada en una pedagogía que convoque al discurso de las posibilidades, ineludiblemente, sostiene la premisa de mirar - nos para poder enseñar, no sólo “las matemáticas o la geografía”, sino como expresa P. Freire (2008)

“(.) nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven.” (Freire, 2008, p.102) pero para ello debe empezar por el desafío de deconstruir su bagaje y volver a armar sus partes, como si de un puzle se tratará, poniendo en discusión lo existente, lo venidero pero siempre entendiendo la necesidad de estar situado en un tiempo actual.



## Parte II

### Valor pedagógico de las trayectorias y transiciones educativas

Para lograr poner en foco las transiciones educativas indefectiblemente debemos poder reconocer su valor pedagógico ¿Por qué focalizar la mirada en este período particular? ¿Qué aporta a la trayectoria educativa del estudiante el cuidado de un periodo de transición puntual?

Remitiendonos a nuestra Ley General de Educación, el art. 1 expresa:

“(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.”

Dirigiéndonos al último enunciado del artículo, es menester destacar la responsabilidad que recae sobre el Estado y por ende sus instituciones, en garantizar la educación y su continuidad, no durante un período puntual de tiempo, sino durante toda la vida educativa del sujeto, sea cual sea su grado o formación. Desde este lugar, es importante volver a cuestionarnos: ¿Por qué es de suma importancia la educación y su continuidad? ¿Por qué el derecho a la educación se inscribe en los preceptos de una educación para toda la vida? Silvina Gvirtz (2007) expresa:

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.(p.14)

Somos seres sociales, desde antes de nacer nos convertimos en sujetos, tenemos un nombre, un género, una familia que nos habla en un idioma específico y deposita ciertas expectativas sobre nuestro desarrollo social y humano. Desde nuestros primeros momentos, sobrevivimos gracias al relacionamiento con el otro y todo ello aporta un significado en la concepción de nuestro entorno y nosotros mismos. Las experiencias transitadas se inscriben en nuestras formas de vivenciar e interactuar con el mundo, vamos transformándonos, encontrando distintos caminos y adoptando diferentes ideas ante situaciones conocidas y nuevas. No somos los mismos a los 20, a los 30 o 40 y así hasta nuestra muerte, toda vivencia recupera un aprendizaje, lo resignifica y se vuelca en nuestra forma de posicionarnos e interactuar con la

atmósfera social que nos cobija. Comprender que la educación nos acompaña constitutivamente toda nuestra vida, es un paso significativo para darle el valor que la misma contiene, sin importar que tipo de educación sea la que transitemos.

Para continuar y comprender el valor pedagógico de las transiciones y el derecho a una educación para toda la vida, es circunstancial cuestionarnos, a qué nos referimos con este término *¿Qué es la educación?* Gvirtz (2007) enuncia:

A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad. En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. (p. 20)

Claramente, del anterior concepto se desprende que la educación es un fenómeno abarcativo, que no tiene que ver exclusivamente con una etapa puntual o con la institución escolar como guía y eje, la trayectoria educativa del sujeto es una práctica social y cultural que trasciende las barreras de una escuela o de un liceo, como explicita Gvirtz (2007) es una práctica y acción con un significado histórico, universal, que si bien tiene un grado de institucionalización no es sinónimo de escolarización, la educación trasciende una etapa determinada.(p.21)

Reyes (1964) sostiene:

Dentro de la comunidad , el individuo muere, pero los valores, los conocimientos y las destrezas que pudo poseer se han transmitido y, como la muerte de todos no es simultánea, la comunidad sigue viviendo. Cuando hubo necesidad de acelerar ese proceso de transmisión natural, surgieron las instituciones docentes quedó establecido el derecho a educar como exigencia de la propia comunidad. En la época contemporánea encontramos en el ejercicio de ese derecho a los padres, al Estado y a la Iglesia.

Al momento de pensar en una educación universal más allá de una institución específica, se pone la lupa en el desarrollo del sujeto, en su propio recorrido, en la herencia de todo aquello que le ha sido transmitido. “La educación debe conseguir que durante el desarrollo del hombre, se integre a él aquello que le permita acrecentar su vida -cantidad y calidad- robusteciendo paralelamente la conciencia de su ser como algo diferenciable del contenido que se le ofrece”.(Reyes,1947,p71). Desde esta perspectiva, poder empoderar una educación de calidad, desde una mirada humanista, donde el ser tenga relevancia y foco, a pasos de una praxis

profesional, sine qua non es comprender a la educación más allá de las fronteras de nuestro territorio de acción. Si bien nuestro encuentro es en el espacio escolar, el mismo debe ser comprendido como un lugar y etapa más de las tantas donde el sujeto aprende y esto nos guiará a poder acompañar el proceso educativo de dicho niño desde otra perspectiva más amplia y abarcativa de lo que nuestro rol y acciones suponen.

*“Proteger las trayectorias educativas para construir procesos y extender las redes”* inexorablemente se funda en el valor pedagógico de la educación y transiciones, la multiplicidad de conceptos y miradas nos orienta a un sujeto contextualizado, con su experiencia, vivencia y sentir y por ende con un individuo más real que abstracto.

Para orientar la educación, el humanismo idealista, abstracto y especulativo que dio satisfacción al pensamiento del hombre culto, debe ser sustituido por un humanismo real que ubique al hombre en la sociedad en que vive y promueva una acción colectiva para superarla. Afirma Althusser que el concepto abstracto del hombre se debe desplazar al estudio de las relaciones sociales y de las condiciones reales de sus posibilidades efectivas. (Reyes, 1971,p.19)

Pensar en trayectorias y transiciones, invita a reflexionar sobre las relaciones y condiciones que se suscitan en ellas, de qué manera desde lo colectivo y procesual, se da paso a un acompañamiento y orientación educativa que trabaje sobre un escenario de trayectorias humanizadas, situadas y reales. Y así como el Estado y sus instituciones deben promover el derecho a la educación, como docentes, necesitamos focalizar sobre las transiciones, cuidando las mismas, acompañando procesos, para que la anhelada educación continua para todos, tenga un lugar real de significancia.

### **Transiciones educativas**

Previamente abordado el valor de las trayectorias y transiciones y con ello continuar comprendiendo el por qué detenernos en este periodo puntual, resulta circunstancial conceptualizar a qué nos referimos con una transición educativa, cuáles son las problemáticas que se suscitan en torno a ellas y qué aporta el abordaje de las mismas al momento de pensar en las trayectorias reales de los estudiantes.

Partiendo de una conceptualización básica del término, según la RAE<sup>7</sup> una transición se define como: 1. f. Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto, desde un aspecto amplio, el concepto aporta por añadidura el vocablo “distinto”, el cual se retomará posteriormente para profundizar acerca de lo que conlleva enfrentarse a lo diferente, contraponiendo y dejando atrás lo conocido.

En palabras del profesor José Gimeno Sacristán, la transición a nivel general se puede definir como: “(...) el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto

---

<sup>7</sup> Diccionario de la Real Academia Española

momento (transiciones sincrónicas que se producen en un determinado tiempo vital), o la experiencia y el momento de pasar, sin poder volver, de un estadio a otro, de un estado a otro diferente, de un nicho que superamos o que perdemos a otro diferente (transiciones diacrónicas).” (1997)

A lo largo de nuestra vida nos encontramos enfrentándonos a diversos periodos de transiciones: sociales, educativas, familiares, culturales, etc... Es entonces para el ser humano, natural pasar por dicha experiencia, de igual forma, asumir estas etapas resulta por demás dificultoso y nos coloca un manto de inseguridad e inestabilidad esperable ante el desajuste de algo aparentemente estable.

La transición específica de educación primaria a secundaria, trae consigo otro plus, una etapa de preadolescencia y adolescencia que genera perturbación y crisis, desde la etimología del término, el sujeto adolece, duela la pérdida de la niñez y se enfrenta a la incertidumbre de crecer.

“Tanto las modificaciones corporales incontrolables como los imperativos del mundo externo, que exigen al adolescente nuevas pautas de convivencia, son vividos al principio como una invasión. Esto lleva como defensa a retener muchos de sus logros infantiles, aunque también coexiste el placer y el afán de alcanzar un nuevo status” (A. Aberastury, p 110)

Focalizando la mirada sobre lo estrictamente educativo tomando como referencia a J.D. Álvarez Teruel , podemos afirmar que no resulta tan simple definir un concepto nítido de transición educativa, si bien las nociones comunes respecto al concepto pueden ser variadas “La transición es un término impreciso, que puede utilizarse para aludir a un amplio rango de sucesos, procesos y experiencias que se entrecruzan. Representa un tramo de tiempo concreto, que se prolonga en el acontecer, y que presenta cambios de ambiente a quienes la experimentan.” (p. 2)

Partiendo de este concepto, donde los sucesos y procesos se conjugan, podemos inferir un punto de partida para el abordaje de las escenas educativas posteriormente expuestas, el estudiante vivencia y allí es donde se educa, dentro de los espacios que habita y los sucesos que transita a lo largo del tiempo. “Cada uno es un proceso y un proyecto, y no un destino”, (Freire, 2009, p.54-55). No hay un lugar al que llegar como meta, hay una trayectoria educativa a contemplar, dentro de un proceso individual y colectivo de cada sujeto.

Complementando la conceptualización anterior, en palabras de Rodríguez: “La transición educativa es el abandono de un conjunto de responsabilidades previas y la aceptación de otras, que le permitan afrontar un espacio esencial”. (p.24)

Entendiendo que la educación conlleva desarrollo, tiempo y muchas etapas ante las cuales de manera reiteradas los períodos de transición se hacen presentes, donde los mismos, por consiguiente acarrear la necesidad de adaptarnos a las diferentes pautas, programas y formatos que las instituciones formales e informales proponen Álvarez Teruel (2013) plantea:

Uno de los indicadores más influyentes en el éxito académico es el conseguir una adaptación rápida y efectiva al nuevo entorno educativo en el que se integra el alumnado.

Y uno de los factores básicos del abandono de los estudios universitarios está en los problemas de integración al nuevo nivel educativo. (p. 5).

El pasaje de ed. primaria a ed. media, exige al estudiante una adaptación instantánea sin mayor complejidad. Remontándonos al primer apartado del marco teórico, así como en la sociedad, en el sistema educativo, el éxito es contabilizado por la productividad y la misma se conjuga con la eficacia de tiempo y resultado, por ello este periodo de nueva readaptación requiere por parte de docentes y la institución en su conjunto un parate y revisión, urgiendo una planificación adecuada al contexto, para guiar y acompañar a los estudiantes, respetando sus tiempos y procesos.

En el desarrollo de: *“Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo”*<sup>8</sup> se da lugar al detalle de cuatro puntos fundamentales a tener en cuenta al momento de replantearnos el accionar en torno las transiciones educativas, los mismos son:

- Los cambios no se producen de forma instantánea, sino que requieren de un cambio de actitud en los protagonistas.
- No es posible esperar una actuación coordinada y eficaz, si solo nos hacemos cargo de la orientación en el interior de una institución una parte de los implicados.
- La verdadera orientación en este tramo pasa por la acción conjunta, estableciendo como principio la coordinación.
- La orientación no puede tener un carácter solo compensatorio.
- El cambio y la mejora requieren de iniciativas que ordenan las estrategias y rompen con el aislamiento de las acciones.

Palabras como coordinación, orientación, estrategias, actores, se ponen en juego al momento de detenernos sobre los desafíos que genera afrontar la preparación de la transición educativa, “Una buena articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo resulta fundamental para promover la retención de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar y garantizar continuidades pedagógicas entre los distintos niveles”. (Cardini y Guevara, 2019)<sup>9</sup>

Desde nuestro rol docente, es sumamente necesario orientarnos a la articulación y coordinación y que dichos esfuerzos no queden supeditados a la esfera del aula o una entrevista puntual con la familia, por el contrario, como se enuncia anteriormente, desde la perspectiva de un docente crítico, lograr construir una práctica intelectual que trascienda, que nos guíe a conceptualizar la acción, donde la toma de decisiones irrumpa en una enseñanza poderosa, tal como expresa Mariana Maggio (2012).

---

<sup>8</sup> Grau Company, Salvador | Álvarez Teruel, José Daniel | Moncho Pellicer, Alfredo | Ramos Hernando, María del Carmen | Crespo Grau, Mónica | Alonso Cadenas, Nicolás

<sup>9</sup> Documento digital sin página especificada.

Si tuviera que elegir un solo rasgo para definir la enseñanza poderosa, (...) da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique en términos de reconocer los interrogantes abiertos, que son precisamente los que justifican que se siga construyendo en un campo determinado. ( p. 46)

La enseñanza poderosa conmueve y perdura y para ello requiere a un docente involucrado, activo y situado, y así como es circunstancial preguntarnos a nivel didáctico - pedagógico: “Que se perdió un alumno que no vino a mi clase hoy”(Anijovich,2016)<sup>10</sup> resulta indispensable cuestionarnos, qué herramientas posee un alumno de sexto grado y con qué bagaje sale de mi aula y escuela hoy, qué enseñanzas memorables más allá de los contenidos específicos carga en su mochila académica, qué instrumentos ha logrado afianzar que aportarán a su autonomía y confianza para seguir fuera de la escuela un proceso de enseñanza y aprendizaje de la manera más exitosa posible, no en términos de productividad sino en términos de calidad humana, que los espacios que posteriormente habite no sean una carga y una comparativa con la etapa escolar y sus docentes, por el contrario, que en el salto a crecer prevalezca su motivación y su interés por continuar encontrando enseñanzas significativamente poderosas.

### **La transición educativa y sus tres dimensiones: Desafíos y complejidad.**

Al momento de abordar de forma integral las transiciones educativas, es necesario reconocer las tres dimensiones que conforman este proceso. En el estudio generado por Unicef (2012) “*Preparación para la escuela y las transiciones*” se plantean tres interrogantes sustanciales:

1. ¿Entran los niños y niñas en Educación Media con las aptitudes y competencias sociales y cognitivas necesarias para lograr éxito en la enseñanza?
2. ¿Están las escuelas equipadas y preparadas para proporcionar entornos óptimos de aprendizaje para sus alumnos?
3. ¿Están las familias y las comunidades preparadas para ayudar a sus niños y niñas a lograr una transición sin problemas hacia Educación Media?

De las siguientes interrogantes, se desprenden las tres dimensiones a tener en cuenta: niños, familias e institución, cada una de ellas aporta al proceso y esta construcción necesita de la articulación y coordinación anteriormente mencionada, así romper con el aislamiento de las acciones para generar aportes significativos en pro de los estudiantes.

Prosiguiendo, es necesario poner bajo la lupa algunos aspectos que plantean las preguntas detalladas. Al momento que se cuestiona la necesidad de una transición “*sin*

---

<sup>10</sup>No aplica número de página - Video: [Rebeca Anijovich: “¿Qué se pierde un alumno que faltó a clase?”](#)

*problemas*” es imperativo recordar que las transiciones por sí mismas generan desestabilidad y conflicto, el cual es incómodo para el sujeto, pero lógicamente esperable, por ello, como docentes es relevante deconstruir la idea de una transición sin problemas y cuestionarnos si perpetuar esta noción, no es negar lo que constitutivamente cualquier tipo de transición sostiene. Tal vez, será de mayor sensatez, adoptar otra perspectiva que implique asumir que este proceso tendrá el impacto que amerita. Es importante comprender que las herramientas que se logren construir, permitirán un mayor sostén y orientación, que hará de esta etapa transitoria (como el término mismo indica) un periodo que no será permanente sino de adaptabilidad y cambio, donde la inseguridad, sentido de impermanencia, esfuerzo de adaptación no se terminan convirtiendo en un elemento de desmotivación, tal como expresa F.Terigi (2007), recayendo en una *“relación de baja intensidad”* con la institución, donde el alumno ante la desconexión culmine optando por la deserción del sistema.

Esta tríada: niños/as, escuela y familia, su articulación y preparación, entraña desafíos y complejidades que vienen del devenir social e interfieren directamente en la formas de concebir e impartir la educación dentro y fuera de la institución escolar.

Al afirmar y sostener que las transiciones educativas necesitan de la articulación de estas tres dimensiones, estamos hablando necesariamente de un trabajo que requiere tiempo. Se necesitan instancias de investigación, discusión, planificación, acción y evaluación, extender las redes para lograr trayectorias educativas continuas, implica generar espacios: para preparar un taller, momentos de encuentro para una entrevista, tiempo de intercambio con un otro y hasta los mal catalogados “tiempos muertos” donde nosotros mismos reflexionamos y evaluamos nuestra acción en la praxis y un otro procesa y entiende lo comunicado, expresado o aprendido. Desde este punto, es obligatorio cuestionarnos qué sucede, cuando de forma aparente lo que escasea en las sociedades actuales es justamente el tiempo, qué acontece cuando los procesos exigen mayor temporalidad y los mismos son observados como pérdida, déficit, o logros de poca productividad, es justo allí donde comienza un desajuste, una grieta profunda entre lo que la educación de hoy en día necesita y requiere y lo que la sociedad prioriza y comprende como necesidad.

Bauman (2008) sostiene que nos encontramos en una sociedad inmersa en el consumo, invadida por la oportunidad de comprar aquello que en otros momentos hacíamos con naturalidad y frecuencia, la idea de progreso y mejoramiento, ha llevado a categorizar a ciertas actividades como desagradables o como una “pérdida de tiempo y esfuerzo”, esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable, llevando a un síndrome de la impaciencia. “En nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad”.

Esta realidad social se traslada a la escena educativa, en nivel inicial, necesitamos de periodos de adaptación cortos porque las familias deben volver al trabajo, los estudiantes ante las distintas transiciones deben adaptarse sin mayor complejidad porque sino le llevaría a los referentes familiares y educativos un tiempo que están pensados y destinados a otros menesteres y podríamos enunciar un *sín fin* de situaciones donde lo esperable y exigido desde las

instituciones escolares y familiares se encuentra transversalizado por el tiempo de necesidad, producción y consumo. He aquí, que lo importante a nivel socio - educativo pareciera tornarse nuevamente en el alcance de un producto final: no repitió, pasó de clase con tal o cual nota, se adaptó en dos días al jardín o escuela, no trajo ninguna baja, no logrando visualizar a los procesos como periodos ricos en aprendizajes, solapadamente se queman etapas, con el deseo y anhelo de un producto final culminado y eficaz, en palabras de Bauman (2008) la sociedad comprende al tiempo de la siguiente manera:

El tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre. El paso del tiempo debe registrarse en la columna de débitos de los proyectos de vida humanos; trae consigo pérdidas y no ganancias. El paso del tiempo presagia la disminución de oportunidades que debieron cogerse y consumirse cuando se presentaron. (Bauman, 2008, p.24)

El mundo neo liberal y las sociedades capitalistas, al entender y encuadrar el paso del tiempo como una pérdida negativa, tiñe y encasilla al proceso educativo como una mercancía, el conocimiento y herramientas adoptadas, son uno de esos tantos productos los cuales hay que alcanzar, consumir y desechar, Bauman (2008) sostiene:

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (...) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad. Por lo tanto hay que evitar las posesiones, y particularmente las posesiones de larga duración de la que no es fácil librarse. El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas. Por lo tanto, por qué el caudal de conocimiento adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción de esta regla universal.

Esta última pregunta invita a reflexionar sobre lo efímero del conocimiento en la actualidad y con ello su permanencia en la comunidad, en la familia y en el niño/a. De qué manera se podrá construir herramientas sólidas si el bagaje social y académico es representado (al igual que el resto de los productos) como una "cosa" mercantil. Es allí donde lo educativo pierde solidez, se vuelve instantáneo, desechable y radica el desafío de nuestra educación actual: respetar las trayectorias y procesos bajo una perspectiva humanizada, con un reloj que minuto a minuto nos infiere que el tiempo se pierde y que lo aprendido es efímero. Luego desde esa liquidez es imprescindible cuestionarnos: un estudiante de hoy en día, qué relación mantiene con los saberes



y aprendizajes, donde los mismos se construyen aparentemente sin cimientos suficientes para perdurar en el tiempo. Ante esto, la académica Graciela Frigerio (2018) expone:

Hay una hipótesis de que el sistema educativo pasó demasiado tiempo poniendo énfasis en unos saberes que parecen traducirse en contenidos. Y pasó mucho tiempo en pensar cómo, metodológicamente, eso se ponía en juego. Quizás habría que imaginar que, a cambio de concebir una acumulación propietaria capitalista de saberes y contenidos, lo que esté en juego, que es lo que está temblando y deshilachado, no son los contenidos y los saberes, sino la relación con los contenidos y los saberes.

Nuevamente remontándonos algunos apartados más arriba, urge poner en contexto y territorio un rol de educador crítico, que ponga en juego y relación la interacción con los saberes y los actores que conforman lo educativo, la relación de estas tres dimensiones, exige el compromiso de respetar los tiempos, de luchar contra la vorágine exigencia del exterior, para darle valor al proceso, a la pausa, para repensar el contexto de desigualdad en los cuales se inscriben las prácticas pedagógicas actuales.

### **Programas y políticas educativas acerca de las transiciones**

Comenzando el último apartado y finalizando el presente Marco Teórico, resulta esencial reparar sobre los programas y algunas de las políticas educativas centrales, que se aplican en las escuelas públicas de modo de orientar y brindar apoyo en pro de las trayectorias de los estudiantes. Anep (2021) en un estudio realizado que da cuenta del Estado de Situación de la Educación de los años 2020 - 2021 realizó un relevamiento donde se logra evidenciar:

Las estadísticas educativas nacionales muestran que Uruguay ha alcanzado importantes logros en materia de acceso y cobertura (Capítulo 2), pero continúa presentando dificultades en relación a sus tasas de culminación en la Educación Media Básica y Media Superior. Buena parte de los problemas que el sistema educativo enfrenta para mejorar los indicadores de egreso se asocian al peso relativo que en Uruguay adquieren las trayectorias escolares, marcadas por uno o más eventos de repetición de cursos (desde primaria) y/o de desvinculación prematura (en la Educación Media).

Observando el presente fragmento, logramos detectar que la problemática referida a la deserción post institución escolar, puede suscitarse en diferentes momentos y a raíz de diversos factores; el abandono de los estudios formales, de manera prematura aparece en educación media básica, tal vez de forma más avanzada en el bachillerato, pero también se encuentran indicios dentro de la escuela, como expresa Terigi (2007) de “Trayectorias no encauzadas”

desarrollándose una o más repeticiones escolares - o no - pero no logrando alcanzar los mínimos objetivos sociales y/o de aprendizajes para generar las bases de una posible continuidad en el sistema educativo.

Desde este lugar, los planes y programas como: *Trayectorias Protegidas, Programa de Maestros Comunitarios, Aceleración extraordinaria, Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información, hasta el reciente rol creado de articuladores pedagógicos*, son algunos de los tantos recursos que se destinan al acompañamiento de las trayectorias educativas. Si quisiéramos profundizar en cada uno de los mismos, requeriría poner en foco un sin fin elementos e información a procesar, que nos llevaría a realizar un ensayo específico para analizar cada uno de ellos, es decir que en el apartado actual, únicamente se especificarán las disposiciones centrales de manera de tener un panorama amplio, que nos brinde una mirada general a los planes de planificación y acción en torno a la necesaria continuidad educativa.

### *Análisis general*

Comenzaremos por el Programa Maestros Comunitarios el cual comienza a llevarse a cabo en agosto de 2005 en algunas de las escuelas públicas del territorio nacional, hasta la actualidad. El proyecto se impulsa a partir de la coordinación y aval de dos instituciones públicas: el consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social. En líneas generales se asume que:

El trabajo del maestro comunitario se comprende integrado al resto del colectivo docente y requiere la construcción de acuerdos y de estrategias mancomunadas. Tiene su foco de interés puesto en los niños, en tanto resulta imprescindible también lograr alianzas pedagógicas con las familias.

Es importante recalcar el lugar y valor que se le otorga al hogar y la familia, desde esta perspectiva el campo de acción se sitúa más allá de la escuela, poniendo especial hincapié en tender redes con las familias y acompañar no sólo al niño/a sino al núcleo familiar en su conjunto.

El PMC<sup>11</sup> (ANEP,n.d.,#), cuenta con objetivos generales que expresan que se espera del docente que asuma este rol, los mismos son:

- Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores - tanto familiares como escolares- se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes.

---

<sup>11</sup> Abreviación Programa Maestros Comunitarios.

- Recomponer el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños.

Para llevar a cabo estos objetivos, el programa detalla cuatro líneas de acción específicas: La alfabetización en Hogares, Grupos con Familias, Integración Educativa y Aceleración escolar. en este caso realizaremos hincapié en la Aceleración Escolar de la cual se expresa:

Este componente se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, inasistencias y/o ingreso tardío, etc. El Maestro Comunitario trabaja con estos niños en la propia escuela, brindando un acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos y personaliza las acciones en cada sujeto en particular. Este espacio se logra con acuerdos entre el Maestro de Aula, Maestro Comunitario y la Dirección de la escuela, ya que requiere que el niño promueva a un grado superior en el transcurso del año (ANEP, n.d., #).

Cabe destacar que en el año 2013, bajo el marco normativo de la circular N° 96 de la ANEP, se considera promover la línea de Transiciones Educativas con Educación Media para fortalecer la continuidad educativa de los alumnos de sextos años, implementando una quinta línea de acción del PMC, orientados a escuelas bajo el programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad. Esta nueva línea de acción de los maestros comunitarios, se orienta a la puesta en marcha de un acompañamiento pedagógico a alumnos de sexto grado en su transición, proveyendo salas de coordinación entre los docentes de aula de 6to y los comunitarios los últimos tres meses lectivos.

Dentro del programa de escuelas A.PR.EN.D.E.R. encontramos entonces el proyecto alfabetizador que se desarrolla entre agosto y noviembre en forma personalizada a alumnos que no han adquirido la lectura y/o escritura básica.

Finalizando, es relevante detallar a partir del 2021 la creación de un nuevo rol de: “Articuladores pedagógicos”, los cuales trabajaran en el territorio de educación media, teniendo como cometido general “Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad”, llevando esto a cabo a partir del abordaje de interciclos y liderando estrategias de acompañamiento hacia los adolescentes. También este nuevo rol articulador, asume la responsabilidad de coordinar los procesos vinculados a la implementación de diferentes tutorías, espacios de referencia y talleres asociados a la ampliación del tiempo educativo.

A modo de conclusión, podemos afirmar que a nivel general existen varias políticas públicas educativas que se orientan al abordaje y acompañamiento de las trayectorias, de forma

teórica se explicitan en circulares: objetivos, menesteres, planes de acción, entre otros elementos que detallan el rol de cada educador. Finalizando cabe cuestionarse, si todo ello explicitado logra llevarse a cabo en el marco de trayectorias y problemáticas reales de las instituciones, si bajo las urgencias, emergentes y desafíos de la educación actual, todo ello puede encontrar lugar o si se torna otra apuesta más, donde el docente e institución debe enfrentarse y abrir caminos para la implementación de muchos de los objetivos esperados.

## Análisis pedagógico

### Primera escena educativa

*La edad es sólo un número, el crecimiento es personal.*

Comenzando mi último año de práctica, como he logrado detallar en la introducción, me fue asignado un sexto grado escolar, una paradoja y grata coincidencia, ellos culminando una etapa y yo otra, en su caso, el cierre del proceso escolar, en el mio, el fin del periodo de práctica pre profesional. Desde ambas partes nos encontrábamos ante la expectativa de ese último tramo que recién comenzaba, indicios claros de un cierre y asimismo la apertura de algo nuevo.

Al llegar en el mes de abril, muchas de las dinámicas, límites y rituales de aula estaban instaurados, la clase comenzaba a tomar su rumbo, aquel sexto año paulatinamente iba construyendo su propia trama y ocupando su lugar de “los más grandes de la escuela”.

La docente poseía un carácter firme, indicaba claramente cuáles eran los límites que debían respetarse en el aula. A modo de organización, cada día al entrar, registraba en el pizarrón la agenda de actividades, cómo si se tratará de un juego, los niños y niñas se encontraban pendientes de realizar un tick al costado al finalizar cada una de ellas.

Resulta sustancial, a modo de contextualizar la escena, detallar la información general de la escuela en la que se desarrolla el presente relato, la misma está categorizada como A.PR.EN.DER<sup>12</sup>, en un contexto de quintil 1<sup>13</sup> urbano. La situación educativa que se analizará involucra a Emiliano<sup>14</sup>, quien concurría a la institución pero realizó su ingreso a la clase de sexto en el mes de junio, produciéndose una aceleración de grado extraordinaria, ya que se encontraba cursando su año lectivo en el grupo de 5to. Dicha aceleración fue dictaminada por la directora de la escuela, la cual involucró a la docente de quinto, realizando consultas y sugerencias respecto a dicha decisión.

Emiliano había repetido anteriormente en varias oportunidades, tenía 14 años, hecho que lo situaba en un desfase importante respecto a casi la totalidad de sus compañeros. Al llegar a sexto, ante una prueba de carácter diagnóstico que la docente aplicó, la misma revela que no contaba con alfabetización ni producciones escritas autónomas. Lograba copiar del pizarrón y compensaba con sus participaciones orales e interés ante las distintas temáticas y propuestas, pero de forma clara se logró evidenciar que su rendimiento académico se encontraba muy por debajo de lo esperado para su grado y edad. Emiliano no contaba con ningún psicodiagnóstico o informe médico que diera indicios de las posibles causas de los importantes descensos y barreras cognitivas ante el aprendizaje.

Producida la aceleración, dadas las circunstancias académicas antes mencionadas, de forma tímida pero a la vez hábil, el adolescente buscó paulatinamente distintas estrategias para

---

<sup>12</sup> Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.

<sup>13</sup> Quintil 1 agrupa el 20% de las escuelas de contexto más vulnerable

<sup>14</sup> Nombre ficticio para preservar la identidad del estudiante.

socializar y sentirse parte del colectivo, no sólo en las instancias de juego y vinculación libre, ante las actividades pautadas, se lo observaba generar equipos de trabajo, llevando a cabo diferentes mecanismos para participar pero a la vez no sentirse expuesto ante lo que no podía realizar y la totalidad del colectivo sí lograba.

Remontándonos a la circular 200<sup>15</sup>, expedida por la ANEP, la misma explícita:

Las promociones de un grado a otro, dentro del ciclo escolar, serán ordinarios o extraordinarias, siendo las primeras las que corresponden a la finalización de cada año y las segundas, las que se realizan en cualquier momento del año lectivo: estas últimas como consecuencia de procesos de aceleración de los aprendizajes, u otros motivos considerados puntualmente por la Dirección y el Maestro de aula, en el entendido que el proceso de aprendizaje del alumno, será favorecido con esa promoción.<sup>16</sup>

En este caso, dado el rendimiento académico del niño, claramente denota que la decisión del equipo no fue a raíz de su desempeño en los aprendizajes, si se encontraba desfasado con los estudiantes de quinto, mayor aún con los de sexto grado.

Aquí surgen las primeras interrogantes... ¿Cuáles habrán sido las decisiones pedagógicas que llevarían a la directora del centro a producir la aceleración? ¿El factor social debido a su edad prevaleció ante lo académico? ¿Cómo se enfrenta institucionalmente el abordaje de un alumno extraedad respecto a las diferencias socio-madurativas con el resto de los estudiantes? ¿A nivel docente qué desafío presenta en una coyuntura actual un alumno de sexto grado analfabeto?

Tomar las siguientes preguntas como punto de partida, requiere contraponer dos conceptos centrales que expone la Mg. Flavia Terigi(2007): trayectorias reales y trayectorias teóricas.

Son variados los documentos y guías que el docente tiene a su alcance acerca de las competencias, logros y avances que un alumno debe tener respecto a tal o cual grado. De forma extremadamente detallada, se puede vislumbrar los requerimientos y allí depositados las necesidades de una sociedad que espera un tipo de sujeto, capaz, productivo, eficaz, es decir, las trayectorias teóricas responden a un modelo ideal del ser alumno ¿Pero dónde se encuentran detallados los lineamientos a seguir ante las trayectorias reales que no logran cumplir las expectativas de los planes educativos?

Al poner en foco este tipo de trayectorias, las mismas presentan un tenaz desafío, porque lo real no es previsible y controlable como lo teórico, lo real tiene lo humano y exige poder parar, dejar entre líneas lo esperable y productivo para reparar en lo necesario y ello conlleva esfuerzo y otros tiempos que el sistema no pareciera estar preparado para brindar.

Colocar sobre Emiliano la carga de una trayectoria teórica, lleva a invisibilizarlo: debería saber leer, debería saber escribir, debería tener 12 años al culminar la escuela, un sín fin de

---

<sup>15</sup> Acta n° 29. Agosto/2008.

<sup>16</sup> Documento electrónico, sin páginas específicas.

exigencias, que alejan a la institución y al docente a poder observar lo que sí hay, lo que sí está al alcance. (Terigi, 2007), pone en discusión qué sucede ante el desafío de la sobreedad de los estudiantes.

La sobreedad no es un problema per se, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado -transformado en "normal"- de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas.

La escuela institucionalmente, no está preparada para el abordaje de la adolescencia, desde nuestra formación, psicología de la educación, didáctica, entre otras materias, las mismas se orientan a la etapa evolutiva de la niñez, porque constitutivamente, las pautas a seguir y las trayectorias teóricas se han encargado, como bien expresa Terigi, de categorizar a la sobre edad como un Déficit y no como como parte de la realidad escolar.

Sin duda, que Emiliano haya tenido 14 años años, en principio con un año más por delante dentro de la escuela, parecía ser uno de los factores sustanciales para su aceleración, pero cabe volver a cuestionarse, si esto es responsabilidad del equipo directivo de no poder sostener un año más a ese adolescente dentro de la escuela o si la responsabilidad es del sistema escolar que desde sus orígenes hasta la actualidad, no presenta las garantías para aquello que sale de la norma.

Por más esfuerzo docente y directivo... ¿La escuela está preparada para continuar el proceso de un alumno de 15 años? En palabras de Terigi (2007):

Atender a la sobreedad encierra una gran complejidad didáctica. Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes puedan progresar en su escolaridad (...) Requiere, además, elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia ciclo lectivo- año escolar. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo. El desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de la sobreedad, sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico.

No podemos asegurar el impacto que produjo la aceleración en Emiliano y por ende una transición más rápida a educación media, pero sí podemos valorar y poner en discusión qué tan preparadas están las instituciones educativas para dar continuidad a una trayectoria "no

encauzada” extremadamente lejana de los supuestos y por ende sin demasiadas estrategias para los puntos críticos que las mismas presentan.

## Segunda escena educativa

*¿De tal palo, tal astilla?*

Esta escena, intenta recuperar la historia de Bruno<sup>17</sup>, un niño el cuál presentaba muchísimo temor e incertidumbre por la nueva etapa que se aproximaba: el comienzo de educación media, situación que repercutía en su actitud frente a los desafíos y aprendizajes de sexto grado.

Bruno vivía en el barrio de la escuela, a unas cinco cuadras aproximadamente. Cabe destacar, como ya fue mencionado en la escena anterior, la institución se ubicaba en un contexto socio-cultural vulnerable, hecho que se encontraba reflejado en las diversas situaciones que el preadolescente relataba. En torno a su vida intrafamiliar, expresaba que había falta de dinero, escasez de recursos materiales y tiempo limitado para compartir con su familia debido a que los adultos trabajaban de forma informal una cantidad de horas significativas, detalladamente narraba sus vivencias, donde en ocasiones se exponía su seguridad y tranquilidad. Si bien él mencionaba que su familia lo cuidaba mucho del entorno, Bruno no era ajeno ante lo que sucedía a su alrededor.

Ya adentrado el mes de Setiembre, en una de mis tantas jornadas completas como practicante, lleve una propuesta de geometría, la cuál tenía dos partes: en una primera instancia realizar una construcción de una circunferencia y por otra parte escribir adecuadamente, en términos matemáticos el procedimiento. Antes de continuar, resulta esencial detallar, que el preadolescente poseía un buen potencial a nivel académico, lograba construir y desplegar estrategias para resolver las actividades, si bien requería del andamiaje docente para comprender lo solicitado, debido a un problema puntual en la decodificación de lo leído, con ayuda llevaba a cabo mecanismos adecuados de resolución. De todas formas, también es necesario mencionar que su actitud frente a las propuestas no siempre era adecuada, cuando las mismas le resultaban a simple vista complejas, o se veía a sí mismo desafiado a algo nuevo, mostraba enojo, reticencia y frustración, negándose en primera instancia a realizarlas.

Esa tarde, faltaba una hora para el recreo, hecho que habilitaba un tiempo prudente para concluir la propuesta. Bruno construye sin tanto preámbulo la circunferencia, pero al momento de redactar el paso a paso, expresó: *“Yo esto no lo sé hacer, a parte para qué me sirve, yo sólo tengo que aprender hacerlo y ya lo aprendí, cómo lo hice no es tan importante”*.

Ante esto, la maestra adscriptora interviene y le realiza un punteo de la importancia de comprender lo realizado... *“El año que viene, vas a tener una materia específica de matemática y muchas veces vas a tener que justificar cómo realizaste el procedimiento y también de esa*

---

<sup>17</sup> Nombre ficticio para preservar la identidad del estudiante.



*manera aprendes si lo que hiciste está bien o no*”, ante esta intervención, el preadolescente expone que no sabe si va ir al liceo o una utu, porque su madre le dijo que él como su papá no iba a terminar el liceo, que eso era difícil, que él tenía que aprender un oficio y hacer algo manual. En ese momento intervine, con las herramientas que poseía y tuvimos una charla juntos antes del recreo, hablamos de la importancia de confiar, de todos sus avances, lo que sí estaba logrando y qué más allá de las dificultades estaba realizando un gran sexto año. Él sostenía que le iba bien porque era la escuela, que muchas veces no entendía las cosas y que el liceo era difícil y no creía que iba a poder.

La maestra adscriptora ante esta situación decide llamar a una entrevista a su mamá para intercambiar opiniones y comentarle la necesidad de generar un apoyo y sostén que brinde confianza de cara a la nueva etapa.

Cabe aclarar que no pude participar de la entrevista, pero la maestra logró realizar un punteo sobre lo conversado y especificó lo siguiente: La mamá manifestó que su papá tiene dislexia y poesía severas dificultades del aprendizaje, que a ella le iba bien pero no tuvo apoyo familiar para continuar hasta 6to debido a que tuvo que salir a trabajar. Observaban que Bruno pasaba mucho tiempo en la computadora y que tenía habilidad para arreglar cosas por eso lo incentivaban desde casa para ir a la utu o ver de algún taller donde se priorice lo manual. Ella sostenía que su hijo no tenía tanta autonomía y madurez, que aún sus aprendizajes no eran suficientes, le costaba hacer los deberes, un poco “se hacía el vivo” y otro tanto no sabía hacer las cosas solo. Ante este relato la maestra le explica a la referente que Bruno posee potencial, que con ayuda de todas las partes puede lograr adaptarse al liceo e ir poco a poco construyendo autonomía y seguridad. La madre escuchó de forma atenta y se comprometió a preguntarle al estudiante qué quería seguir si utu o liceo, poniendo por delante lo que a él le gustaría, por sobre lo que ella pensaba.

Al momento de redactar la presente escena, entiendo pertinente recalcar, que volqué mis mayores esfuerzos por recuperar detalles que intervienen de forma directa en el hecho y problema educativo, si bien pueden resultar muy específicas algunas aclaraciones, cada una de ellas, aportan significancia al acontecimiento, arribando a un análisis más amplio y exhaustivo.

Al pensar en la trayectoria de un niño/a, la familia como agente socializador primario, sin dudas juega un papel circunstancial. La mirada con la que los adultos observan el desarrollo y depositan sus expectativas, deseos, miedos y preocupaciones ante el proceso educativo, terminan por conjugar un escenario, donde los núcleos familiares participan e influyen de manera directa en la construcción de un camino, donde el estudiante no sólo se enfrenta al sistema escolar y lo que dentro del recinto institucional se propone, también afronta diariamente la mirada de la sociedad, incluida en ella la intervención de sus referentes más cercanos a partir de palabras o la presencia de gestos simples que pueden dar paso a construcciones que favorezcan o limiten sus trayectorias. Unicef (2012) afirma:

Se ha demostrado que entre los principales elementos que predicen un buen rendimiento escolar durante la escuela primaria y superior está el que los padres y madres se muestren dispuestos a apoyar y estimular a los niños en el entorno del hogar. Las metas, creencias, actitudes y el compromiso de los progenitores en relación con la educación se consideran cruciales para el éxito escolar. (p. 4).

Como fue explicado anteriormente, las transiciones educativas, son escenarios de incertidumbre, cambio y desestabilidad, pero qué sucede si ante todo esto, añadimos la certeza de un niño, que cree profundamente, estar condenado al fracaso liceal... De aquí surgen varias interrogantes a plasmar: ¿Cómo preparamos a un estudiante para ingresar a Educación Media cuándo en él recae la desesperanza de sí mismo y su núcleo familiar más cercano? La carga de una familia que deposita sus vivencias y temores en el proceso del preadolescente, ¿Puede la escuela transformarla o al menos hacerla más liviana? ¿Es menester de la institución escolar brindar herramientas a las familias para esta etapa de transición? Unicef (2012) enuncia:

Otra característica de las familias preparadas es el entorno favorable al aprendizaje que se ofrece en el hogar, incluido el compromiso de los progenitores con sus hijos en actividades de aprendizaje como cantar, leer libros, contar historias y jugar. Las relaciones de apoyo y comprensión dentro de la familia son elementos básicos para el desarrollo social y emocional del niño y necesarios para que tengan éxito en la escuela. (p. 6).

Sin duda al leer la presente cita, me retrae a una comparación realizada previamente, trayectorias teóricas y trayectorias reales, de igual manera contraponiendo estos conceptos a la presente escena, podemos reconocer dos preceptos: uno teórico - ideal que debería estar garantizado (el apoyo integral familiar) en contrapartida a realidades subjetivas dentro de un contexto actual, con familias que dan soporte cómo pueden hacerlo con las herramientas que tienen. Si sostenemos que el éxito escolar depende indefectiblemente de un entorno favorable, de relaciones de apoyo y comprensión que se inscriben en el seno familiar, estamos presuponiendo que el mejor escenario de transición educativa se ciñe a un ideal familiar, que no siempre se encuentra en la realidad de cada hogar.

Desde este lugar, es imprescindible reconocer como educadores que las familias son diversas y heterogéneas, cada una se compone y vive realidades distintas, en las cuales habitan y coexisten valores distintos, por ende, resta preguntarnos: ¿No será ambicioso y cuasi utópico esperar un acompañamiento y compromiso específico para cada niño por igual ante las diversas estructuras familiares?

Remontándonos a la participación de las familias en la escuela, se presenta una situación que da cuenta de un intervención escasa por parte de las mismas, meses anteriores, bajo la coordinación de la institución y docentes de sexto grado se realizó una charla informativa, de

manera de proveer a las familias de las nociones básicas en torno a este cambio de etapa y los pasos a seguir para la inscripción en educación media. Con varias semanas de anticipación se le avisa y recuerda a los referentes, de igual manera, de 50 estudiantes de los dos sextos, asisten un total aproximado de 12 familias.

Desde este lugar resulta interesante poner en diálogo si las relaciones de “baja intensidad” que Terigi (2007) enuncia citando a Kessler aplican exclusivamente a los estudiantes o si dicha desconexión y desenganche de las actividades escolares, también se traslada a la familia. De forma evidente, se puede observar cómo las obligaciones y tiempos familiares han llevado a depositar en la escuela exigencias y requerimientos sobre el educar: mayor carga horaria, menos tareas para realizar en el hogar, resolución de los conflictos de manera interna, poca intervención de las familias dentro de la institución, porque paulatinamente se ha entendido que cada una de estas instituciones: familia - escuela, tienen demandas diferentes en el contexto de un mundo neo-liberal, lo cual las ha llevado por caminos distintos, cumpliendo con requerimientos distintos.

Nítidamente, se puede vislumbrar cómo se torna un desafío, no sólo la captación de los alumnos que quedan por fuera implícita y explícitamente del sistema, sino volver sobre la relación y vínculo, escuela - familia, extendiendo las redes, porque como ya hemos mencionado, el estudiante es un sujeto situado, que arriba a la escuela con una mochila a cuestas que guarda más que un lápiz y un cuaderno, trae consigo la carga de una sociedad que le demanda efectividad, resolutivez, resultados, en conclusión, ser un “producto culminado” pronto para convivir en sociedad.

Y aquí, es inevitable cuestionarnos si desde la escuela, los esfuerzos pueden colocarse en volver a abrir las puertas e invitar a las familias, no solo a entrar, a mirar una exposición, o participar de forma observativa de un festival de primavera, sino poner en discusión cómo construir bases sólidas en una modernidad líquida, que posicione a la familia en la escuela, pertenenciendo y formando parte de ella.

Volviendo al tema que nos compete, si la transición educativa requiere del apoyo familiar y una preparación de esta dimensión, es importante plantearnos si los planes de acción a llevar a cabo no necesitan de una estructura que tal como expresa Frigerio (2018), rompa la cadena inherente hacia una mirada sobre los contenidos y programas, hecho que se ha realizado durante las últimas décadas, para dar paso al estudio de la relación e intervención de las familias y alumnos con dichos saberes.

Pensar en una transición desde una perspectiva del acompañamiento, necesita de una familia activa, e implicada con la escuela y para ello es imperioso poner a los alumnos en contexto, no con la expectativa de encasillarlos en un entorno específico, por el contrario, para abrir el abanico de las diferentes realidades y posibilidades y con ello trabajar sobre un terreno real.

Uno de los objetivos del PMC, incluye esta dimensión: “Recomponer el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños”.<sup>18</sup>(ANEP, n.d.,#)

Con el apoyo de estos maestros, los docentes de sextos grados y el nuevo rol de docentes articuladores, que su territorio de acción es secundaria y se orienta al periodo de comienzo en educación media... Sería posible repensar la tan necesaria articulación y proponer planes de trabajo coordinados que acompañen las trayectorias más allá de planes de alfabetización<sup>19</sup>.

Encuadrar un equipo docente que logre trazar, como expresa J.D Álvarez Teruel (2011) una acción conjunta, puede llevarnos a establecer la coordinación como principio básico, aspirando a un cambio con estrategias ordenadas que rompan el aislamiento de las acciones, que el quehacer educativo no culmine en el aula o en la entrevista con la mamá de Bruno, sino que permita un cambio de actitud de todos los protagonistas, ante el compromiso y otra articulación posible.

Como expresa Mariana Magio, tener como objetivo alcanzar una enseñanza poderosa, que acompañe las trayectorias reales de los estudiantes, inmersos en escuelas y familias reales, donde la única certeza, es la necesaria mirada humanista, que nos aleje al menos un momento de la enajenada idea de producir, para adentrarnos en una lucha, que como docentes emancipadores debemos dar, hacer lugar al análisis de trayectorias educativas con foco en la relación del individuo, lo subjetivo y humano.

### ***Tercera escena educativa***

#### *Los procesos llevan tiempo*

“Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,  
tiempo de jugar que es el mejor.

Por favor, me lo da suelto y no enjaulado  
adentro de un despertador”<sup>20</sup>.

María Elena Walsh.


¡Timbre!

Son las 12:50 hs, la docente de tercero ingiere “corriendo” su último bocado y se dispone a ir al salón. Marco, mi compañero y “paralelo” llegaba apurado de su trabajo y expresaba: “Hoy no me dió el tiempo para almorzar”. Por los pasillos me encuentro a Lore, yendo rápido a la secretaría para imprimir las hojas que le faltaban para la actividad. Miro por la ventana, los

---

<sup>18</sup>Documento digital sin página específica

<sup>19</sup> Plan de “Trayectorias Protegidas”.

<sup>20</sup> Video:  María Elena Walsh - Marcha de Osías (Official Audio)

estudiantes esperaban para entrar al comedor y visualizo a la maestra de segundo saludando velozmente y sigzagueando entre los niños para entrar a la escuela. Aún no eran las 13:00 hs, la jornada no había comenzado pero todos corríamos, hacía un lugar u otro, ya estábamos inmersos en la maquinaria del hacer.

Ingresan los niños y la docente realiza su agenda habitual y comienzan las actividades, ese día había Educación Física y Pelota al Medio<sup>21</sup>, teníamos que hacer las propuestas rápidamente porque sino los tiempos no daban para cumplir las dos actividades que tenía pautadas. Pregunto como por inercia: ¿Cómo están? Respondieron al unísono: “Bien Dani”. Era octubre, tenía que cumplir con esas dos propuestas, de lo contrario no llegaba a la secuencia de mi último parcial, entonces seguí, no reparé en realmente cómo se sentían o si algo había sucedido, continué “porque era lo que tenía que hacer”, le pedí que conformarán grupos e iniciamos la actividad. Nadie notó nada extraño, tal vez era una dinámica habitual de los docentes: llegar, saludar, comenzar, sin más rodeos, ese tick azul en la agenda tenía que estar al terminar el día, así que ¡A trabajar! Repito, era octubre, mi último mes de compartir con este sexto año que egresaba, mi último año de práctica, nuestras tan anheladas transiciones.

A la hora del recreo, me siento en el salón sola, después de varias horas de estar en actividad y me dispongo a “descansar”, tiempo que se convirtió en pensar: en las actividades de mañana, en la entrega de la secuencia, en las obligaciones de mi trabajo, en la cena para mi hijo cuando llegue de noche a casa, siendo las 15:00hs nuevamente la máquina del hacer, no paraba, allí estaba completamente integrada a la rutina, haciéndose eco de las exigencias.

En las anteriores dos escenas, se expone un análisis acerca de trayectorias y transiciones reales, enmarcadas en parámetros de articulación, coordinación e integración de los estudiantes y diversidad familiar... pero qué sucede cuándo a simple vista para todo ello, “no hay tiempo”, qué acontece cuando las obligaciones y emergentes se ponen de manifiesto y nos encontramos en un tiempo donde parar no parece ser una opción.

“El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas” (Bauman, 2008, p.24). Sin lugar a dudas, lo efímero y los lapsos cortos de tiempos es lo que hoy abundan en adultos, niños y adolescentes. La historia de instagram de treinta segundos, la descarga de una aplicación en menos de un minuto, la búsqueda de cualquier tipo de información de manera inmediata, la foto que se puede observar una vez y se “desintegra”. El tiempo como factor esencial de vida, se tornó como un elemento a no ser desperdiciado, por ende en una sociedad de consumo y exigencia, se puede escuchar constantemente: “Vive el hoy” “Sé feliz” “Vive como si fuera el último día” induciendo a una cultura de la inmediatez, donde lo sólido escasea, porque lleva tiempo y esfuerzo construir.

---

<sup>21</sup> Programa dirigido a niños y adolescentes vinculados al sistema educativo, con el objetivo de evitar la deserción educativa, fomentar valores de sana competencia por encima de las rivalidades, considerando al deporte como oportunidad, herramienta y agente que colabora, con la reconstrucción del tejido social desde un enfoque participativo y de derechos humanos, garantizando así los principios de universalidad, integralidad y no discriminación.

Al encuadrar el paso de tiempo como líquido, desde el término en sí mismo se deduce, la característica de lo escurridizo, como aquello que no puedo retener, atesorar, no está en mi control por ende concluye en un pensamiento donde se prioriza el día a día, pero con una ansiedad que nos hace tener siempre un pie en el futuro, pero recayendo a su vez en la renuncia a lo que simboliza cuestiones a largo plazo: procesos educativos, procesos de terapia, de pareja, entre otros.

Bauman (2017) enuncia:

El terreno sobre el que se presume que descansan nuestras perspectivas vitales es, sin lugar a dudas, inestable, como lo son nuestros empleos y las empresas que los ofrecen, nuestros colegas y nuestras redes de amistades, la posición de la que disfrutamos en la sociedad, y la autoestima y la confianza en nosotros mismos que se derivan de aquélla. El «progreso», en otro tiempo la manifestación más extrema del optimismo radical y promesa de una felicidad universalmente compartida y duradera, se ha desplazado hacia el lado opuesto, hacia el polo de expectativas distópico y fatalista. Ahora el «progreso» representa la amenaza de un cambio implacable e inexorable que, lejos de augurar paz y descanso, presagia una crisis (...) En lugar de grandes expectativas y dulces sueños, el «progreso» evoca un insomnio lleno de pesadillas en las que uno sueña que «se queda rezagado», pierde el tren o se cae por la ventanilla de un vehículo que va a toda velocidad y que no deja de acelerar.(p. 20-21)

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela, institución social y estatal no es exenta a este contexto, no quedó relegada en una máquina del tiempo, en la institución escolar, también pareciera tener que ser todo ya, todo hoy y cuando los docentes intentan salir de esta lógica, es el propio sistema el que le recuerda: “Usted es parte de esta realidad” por ende, cíñase a ella.

Es sustancial reflexionar sobre lo dual y controversial del tiempo, de la forma en que lo analicemos, nos posicionemos y lo utilicemos puede ser concebido como ganancia o pérdida. He aquí que cabe cuestionarse: Como educadores con pretensiones éticas y reflexivas, poniendo el foco en los procesos de transiciones, ¿Cómo haremos frente al inevitable paso del tiempo? ¿De qué forma, haremos que las exigencias y urgencias no prevalezcan por encima de los procesos educativos de estos tiempos? ¿Qué postura afrontaremos ante el inevitable tiempo y sociedad líquida en la cual vivimos producto del consumo y mundo neo liberal? Regina Ofele (2018) explicita:

En tiempos de inmediatez, donde todo se resuelva YA y con un click, la espera, la pausa, muchas veces se torna intolerable y aparecen enojos como resultado de la frustración. Los tiempos de espera, la pausa, son necesarios en el desarrollo del niño. Es un tiempo de reflexión en algunos casos para proyectar la próxima actividad, para descubrir el deseo para poder planificar. Los adultos también necesitamos esos momentos de pausa, tomar

un café, sentarnos unos minutos y pensar y fundamentalmente “desconectar” de redes, mensajes y del mundo virtual. Se escuchan muchos adultos jóvenes especialmente que dicen “sin el celular no soy yo”. En las clases universitarias y terciarias, el celular forma parte del escritorio como la cartuchera con los elementos para escribir y el cuaderno. Cada vez se torna más difícil separar espacios y tiempos: estamos en clase pero respondemos un mensaje al amigo, estamos en una sesión psicológica y se responden llamados laborales. Si los adultos no podemos desactivar y habilitarnos la pausa, difícilmente se lo podremos transmitir a los niños.<sup>22</sup>

Sostener y acompañar trayectorias continuas y reales, focalizar sobre los periodos de transición, requiere TIEMPO, pero no tiempo de inmediatez, tiempo de calidad, que permita la pausa, la reflexión, la escucha activa, un “cómo estás” consciente que espera una respuesta; afrontar los tiempos de incertidumbre que corren, invita y exclama al docente, aunque sea por un momento escapar de la inercia innegable de vivir bajo la exigencia del progreso. Las transiciones llevan tiempo, los cambios llevan tiempo, vivir y sostener procesos educativos lleva tiempo, pero no cualquier tiempo, tiempo de entrega, tiempo de un presente que aclama parar.

---

<sup>22</sup> Documento digital sin página especificada

### **Cierre de las escenas**

Concluyendo las tres escenas educativas planteadas, habiendo transitado la ardua experiencia de recordar vivencias, congregarlas con un soporte teórico y reflexionar a partir de ellas, recién llegando a su fin, logro terminar de comprender la importancia de hacerlo. Cada tantas líneas, me recordaba la escuela de la cuál deseo formar parte, desde donde quería recuperar la experiencia de aquello vivido y transitado. Me encontré ante varios sentires: una tibia caricia del recuerdo, la frustración de cómo plasmarlo, la ansiedad de terminar algo que requería un proceso y tiempo, la necesidad de estar en territorio y volver a preguntar con mayor calma un: cómo estás.

De este proceso y de estas tres escenas me llevo el desafío que me propuse a mi misma, entablar un diálogo, buscar una mirada crítica a la realidad pero no con desesperanza, sino con la firme convicción que las puertas que están cerradas tal vez pueden abrirse y las ya abiertas, pueden mirarse desde otros ojos y perspectivas. Emiliano, Bruno, la docente adscriptora, la directora, mis compañeros, yo en mi rol de practicante, somos actores que nos entrelazamos en estas escenas para concluir en una necesaria reflexión, que pretendió sin más, resignificar el valor del tiempo en las transiciones, la familia como agente de permanencia en la escuela para involucrarla en los procesos y la observación del crecimiento y desarrollo personal más allá de las trayectorias teóricas que se explicitan y nos recuerdan a diario el deber ser, pero como expresa una frase por demás conocida: "La realidad siempre supera a la ficción" y eso también sucede en el buen sentido, la realidad de lo concreto y diverso, es lo sustantivo y subjetivo, es desde donde quiero trabajar, actuar y formar parte.



## Reflexiones finales

*Nosotros*

*tenemos la alegría de nuestras alegrías  
y también tenemos  
la alegría de nuestros dolores  
porque no nos interesa la vida indolora  
que la civilización del consumo  
vende en los supermercados  
y estamos orgullosos  
del precio de tanto dolor  
que por tanto amor pagamos.*

*Nosotros*

*tenemos la alegría de nuestros errores,  
tropezones que muestran la pasión  
de andar y el amor al camino,  
tenemos la alegría de nuestras derrotas  
porque la lucha  
por la justicia y la belleza  
valen la pena también cuando se pierde  
y sobre todo tenemos  
la alegría de nuestras esperanzas  
en plena moda del desencanto,  
cuando el desencanto se ha convertido  
en artículo de consumo masivo y universal.*

*Nosotros*

*Seguimos creyendo  
En los asombrosos poderes  
Del abrazo humano(...).  
Eduardo Galeano.*

Ante estas últimas líneas, que pretenden dar un cierre no sólo al presente ensayo, sino a una etapa sumamente significativa en mí, no puedo dejar de recordar el inicio de este escrito, donde comencé agradeciendo y ya culminando continuo diciendo gracias.

Gracias por este cansador pero necesario trabajo, de repensar la escuela, nuestro rol docente y nuestra propia vida. Al estudiar, leer y recordar todo lo que el sistema reproduce en nosotros mismos, me hace dar cuenta y me refresca la importancia de la conciencia, del hacer, del gesto mínimo, de lo real y concreto, que es desde allí: el aula, el recreo, el intercambio en una

entrevista, en la palabra en la puerta de la escuela con una mamá, en la coordinación docente, en la queja en el pasillo, en la charla con un estudiante, es donde se tejen los cambios y otros entramados hacia nuevas posibilidades. Muchas veces soñamos con cambiar el mundo y transformar algunos aspectos de la realidad educativa, pero dicha transformación no siempre ruge, a veces es ese suave intento y constancia que nos recuerda volver a intentarlo mañana.

Entre tanta productividad y envase descartable a veces la transformación es parar, es mirar al otro, es volver a creer “en los asombrosos poderes del abrazo humano” es tropezar porque estamos en el camino sinuoso de deconstruirnos y volvernos a construir, con lo que ya no somos y con eso que queda luego de la resignificación de lo vivenciado, de la experiencia que inscribe y recuperas huellas en el sentir.

Pensar las trayectorias educativas, generar aportes en pro de transiciones escolares - liceales desde una mirada analítica, me ha llevado a reflexionar sobre la importancia de una pedagogía de la esperanza, de la crítica pero por sobre todo sobre una pedagogía humanista, sosteniendo que tal vez lo que resta es ser ese ejemplo de sociedad, adultos, docentes y referentes que queremos ser, no desde la moral, sino desde lo humano, con equivocaciones, pero con la convicción de volver a empezar cuantas veces sea necesario. A modo de cierre final y reflexión cito las palabras de Skliar (2011):

Lo que se enseña bien podría partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante, a partir de cualquier ‘mostrante’. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser éste: alguien, algo, que indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve, ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escribe, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada.

Las transiciones educativas necesitan de enseñanzas, de acción, de ejemplos, de preguntas y respuestas, requieren tiempo y acompañamiento, alejarse la “la fórmula rígida” de lo que se debería, para terminar comprendiendo que asumir lo que es: visibiliza, empatiza, escucha, acerca, enseña y aprende; sobre lo real, sobre lo existente y desde allí es desde donde se puede plantear la única preparación posible, que no soluciona ni evita la inestabilidad normal que un proceso de cambio sostiene, pero sí brinda herramientas para que en la incertidumbre, el estudiante se sienta acompañado y con las herramientas necesarias para confiar que continuar su

trayectoria educativa, no es cuestión de suerte, que tiene el derecho y es un camino posible más allá de su contexto y cualquier precepto que una trayectoria teórica sostenga.

### Referencias bibliográficas y webgrafía:

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Ed.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista iberoamericana de educación (Impresa)*, 34(1), 1-11.  
<https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J., & Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa México.
- Bertolini, M. (2005). *La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades*. Contextos N°2.
- CCCB. (2019, 2 julio). Henry Giroux: "All education is a struggle over what kind of future you want for young people" [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=LCMXKt5vRQk>
- Davini, M. C., & Alliaud, A. (2003). *De Aprendices a Maestros: Enseñar y Aprender a Enseñar*. Papers Editores.
- Franco, F. (2018, March 1). Según Graciela Frigerio, antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos. *La Diaria*.  
<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-énfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trans.). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trans.). Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P., & Freire, A. M. A. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (S. Mastrangelo, Trans.). Siglo XXI.

- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. M., & Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Aique Grupo Ed.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Grupo Planeta - Argentina.
- Ortiz, M., & Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *le Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11(e794), 1-16.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794)
- Programa de Maestros Comunitarios. (n.d.). DGEIP. Retrieved December 1, 2005, from <https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>
- Reyes, R. (1964). *El Derecho a Educar.... Formación Docente*. Monteverde.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: (notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (Eds.). (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO Argentina.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Terigi, F., & Maddoni, P. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. (1st ed.). Ministerio de Educación.
- Trayectorias Protegidas*. (n.d.). DGEIP. Retrieved December 1, 2023, from <https://www.dgeip.edu.uy/noticias-aprender/2288-trayectorias-protegidas/>
- UNICEF. (2012, Julio). *Una publicación complementaria del Manual de escuelas amigas de la infancia*. Nueva York, Estados Unidos.