



Inclusión educativa y aprendizaje escolar

El formato escolar tradicional en debate

Adolfo Lucio Negrotto; Patricia Leonor Farias; Emilce Lilian Rojo (Compiladores)



**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**



CIENCIAS HUMANAS

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS EXACTAS

CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS DE LA SALUD

5

Inclusión educativa y aprendizaje escolar

El formato escolar tradicional en
debate

Compiladores: Adolfo Lucio Negrotto;
Patricia Leonor Farias; Emilce Lilian Rojo

**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**

5^{TA} CONVOCATORIA / **AÑO 2017**

LIBROS ACADÉMICOS DE INTERÉS REGIONAL

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. El formato escolar tradicional en debate

Compiladores: Adolfo Lucio Negrotto; Patricia Leonor Farias; Emilce Lilian Rojo

Edición: Ivana Sabelli Blanco

Diciembre de 2017, Santa Rosa, La Pampa

Diseño y maquetado: Gabriela Hernández (División Diseño-UNLPam)

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723

La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2017

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Sergio Aldo BAUDINO

Vice-rector: Hugo Alfredo ALFONSO

EdUNLPam

Presidente: Ana María T. Rodríguez

Director de Editorial: Rodolfo RODRÍGUEZ

Consejo Editor de EdUNLPam

Pedro Molinero

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

María Estela Torroba / Liliana Campagno

Celia Rabotnikof

Edith Alvarellos / Yamila Magiorano

Paula Laguarda / Marisa Elizalde

Graciela Visconti

Mónica Boeris / Ricardo Tosso

Griselda Cistac / Raúl Álvarez

SOBRE LOS AUTORES

Adolfo Lucio Negrotto

Licenciado en Sociología (UBA). Docente regular de la cátedra Sociología de la Educación (FCH, UNLPam). Fue profesor de diversas asignaturas en la FCH, UNLPam y en la FPCS, UNLP. Investigador del IELES, FCH, UNLPam y del Instituto de Investigación de la Comunicación Social de la UNLP. Director del Instituto de Desarrollo Sociocognitivo (FCH, UNLPam). También fue Director de equipos de investigación y de proyectos de extensión en la UNLP. Consultor de diversos organismos públicos nacionales e internacionales en temáticas referidas a educación, trabajo y sociología. Asesor y Coordinador de Equipos Técnicos del MEyC de la provincia de La Pampa. Dictó cursos y talleres en temáticas vinculadas a procesos de formación docente. Autor de libros y artículos en temas de su especialidad.

Patricia Leonor Fariás

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM). Docente regular de la FCH, UNLPam (Área de especialidad Psicología de la Educación). Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la FCH, UNLPam. Responsable de proyectos de extensión y Co-directora de equipos de investigación. Fue coordinadora del Programa Institucional Ambientación a la vida Universitaria, FCH, UNLPam. Dictó cursos y talleres en temáticas vinculadas con la formación basada en competencias y procesos de comprensión de textos.

Emilce Lilian Rojo

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam). Maestranda en la carrera de Educación Superior, FCH, UNLPam. Doctoranda en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Becaria doctoral del CONICET. Fue Becaria en la categoría Iniciación a la investigación por el CIN. Docente de la FCH, UNLPam (Área de especialidad Psicología de la Educación). Investigadora del IELES, FCH, UNLPam. Participó en proyectos de extensión. Integrante del Programa Institucional Ambientación a la vida Universitaria, FCH, UNLPam.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro sincero reconocimiento:

A los docentes, directores y estudiantes de las escuelas secundarias, autoridades del Ministerio de Educación e integrantes de equipos técnicos.

A los docentes, investigadores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas que participaron en diferentes momentos y etapas del proyecto de investigación.

Manifestamos, una vez más, el reconocimiento a su generosidad, por haber compartido con nosotros sus experiencias y saberes. Sin ellos, no hubiera sido posible esta investigación.

El equipo de investigación, en su primer año, estuvo integrado por el Profesor Carlos Alainez y las Profesoras Mariana Correa, Mónica Alvarez y Patricia Campanari. A ellos también nuestro agradecimiento por los aportes iniciales realizados.

ÍNDICE

Presentación	13
Introducción	19
Capítulo 1. Sociedad y exclusión/inclusión educativa	23
Aproximaciones conceptuales: proceso de exclusión/inclusión y sociedad	25
Sobre la exclusión/inclusión social y educativa	28
La ruptura de las prácticas educativas excluyentes	30
Referencias	34
Capítulo 2. Los que quedan fuera: aportes para comprender las subjetividades en los procesos de exclusión educativa	37
Contexto social y familiar: la construcción de subjetividades	43
Contexto escolar, encuentro intersubjetivo y experiencia escolar.....	46
El cambio del formato escolar como estrategia de inclusión	50
Referencias	52
Capítulo 3. Experiencias educativas alternativas al formato escolar implementadas en la provincia de La Pampa	55
Introducción.....	57
Sobre el concepto de formato escolar.....	58
Sobre el concepto de inclusión	61
Algunas experiencias de cambio	62
a) Experiencias al interior de las escuelas y destinadas a nuevos grupos de aprendizaje.....	63
b) Experiencias que generaron procesos de cambio en la escuela	65
c) Estructuras creadas por fuera del sistema educativo	68
¿Qué es lo que cambia con estas experiencias?	74
La organización curricular y la concepción del conocimiento	74
Los procesos de enseñanza y de aprendizaje.....	77
Los grupos de aprendizaje	78
La gradualidad como determinante de los tiempos de aprendizaje	80
Las formas de presentación y apropiación del conocimiento.....	81
Reflexiones, preguntas, inquietudes	83
Referencias	88

Capítulo 4. Aprendizaje, enseñanza y contexto: notas para construir procesos de inclusión educativa.....	91
Aprendizaje, inclusión y comunicación	97
Concepciones de aprendizaje: estructura cognitiva, comunicación y contexto	100
Aprendizaje y evaluación	106
Referencias	111
Capítulo 5. Conclusiones	113
Anexo.....	119
Ejercicio para reflexionar sobre las prácticas docentes	119
Preguntas orientadoras según ejes conceptuales.....	119
Referencias.....	125
Documentos analizados	126

CAPÍTULO

3

Experiencias educativas alternativas al formato escolar implementadas en la provincia de La Pampa¹

Emilce Lilian Rojo
Patricia Leonor Farias
Rocío Mora Souto
Eliana Piñero

¹ Versiones preliminares de este capítulo fueron presentadas en VII Jornadas de Investigación en Educación (2011) en la UNC y el I Encuentro Internacional de Educación (2014) en la UNCPBA. .

Introducción

La Ley de Educación Nacional –Ley N° 26206– planteó la extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario. Esta medida, que garantiza el derecho a la educación, generó un desafío aún mayor que es el de pensar la inclusión educativa en un sentido pleno, es decir, no solo el acceso a la escuela sino al conocimiento y a su aplicación. La implementación de la ley por el Estado argentino produjo un aumento en las tasas de escolarización de la población, sobre todo en el nivel primario. Sin embargo, si comparamos el ingreso a la escuela primaria y el egreso de la escuela secundaria, el dato es más que significativo. Solo el 36,1% llega al final² de la trayectoria escolar en el tiempo que prevé el modelo graduado de nuestro sistema educativo.

Los procesos de exclusión en el ingreso al nivel secundario no constituyen una novedad, pero fueron más visibles con la extensión de la obligatoriedad. En las escuelas, garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las condiciones históricas en las que el sistema educativo venía funcionando comenzó a ser dificultoso. Los elevados índices de crecimiento de la matrícula comenzaron a contrastar con las cifras de abandono, repitencia y trayectorias escolares fragmentadas (Terigi, 2009) caracterizadas por relaciones de baja intensidad con el conocimiento (Kessler, 2006).

El aprendizaje y la participación fueron señalados por autores especializados en la temática como variables concretas que intervienen en los procesos de inclusión educativa (Ainscow, M. y Echeita, G., 2010). Los autores recuperan la importancia de las experiencias escolares que los estudiantes construyen en la escuela en vinculación con sus realidades contextuales. Ello “coloca en agenda” la incorporación de los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y prácticas cotidianas en relación con las formas y procesos de enseñanza que se materializan en la escuela.

Desde este marco, entendemos el aprendizaje como un proceso complejo que está condicionado por diversas dimensiones. Esto supone procesos de construcción de sentidos y significados de nuevos saberes a partir de experiencias

2 Fuente: Anuarios Educativos de la DINIECE: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

singulares construidas en espacios de interacción social y cultural. Si bien la contextualización de los saberes constituye un aspecto que hay que considerar en los procesos de enseñanza, es difícil su concreción ya que encuentra obstáculos en algunos componentes de la dinámica organizacional de las escuelas. O mejor dicho, en la concepción que la sustenta. La descontextualización de los aprendizajes puede operar como estrategia de exclusión educativa.

En el país, desde el año 2005 en los ámbitos académicos, se fue abordando gradualmente como problemática de investigación el formato escolar de la escuela secundaria y sus características como condicionante de los procesos de inclusión educativa. Ello llevó a desnaturalizar los determinantes duros del dispositivo escolar (Baquero, 2006) y a describir y analizar una serie de experiencias educativas que se implementaron tanto en Argentina como en los países de la región, con el propósito de modificar algunos de sus componentes.

En el ejercicio de pensar los aspectos que podrían ser modificados, se realizaron estudios³ que analizaron experiencias educativas implementadas en escuelas públicas de educación primaria y de educación secundaria de la provincia de La Pampa, República Argentina. Dichas iniciativas tenían como propósito generar procesos de inclusión educativa modificando mecanismos del funcionamiento institucional. Se consideraron algunos rasgos centrales de cada experiencia como así también puntos que son convergentes entre ellas. Es necesario aclarar que no se intenta generalizar estas experiencias, sino identificar aspectos que han favorecido procesos de inclusión y que pueden servir de insumo para elaborar estrategias alternativas a dinámicas institucionales excluyentes. En el proceso de describir estas estrategias, presentaremos las problemáticas que les dieron origen, los procesos de organización, los actores, el origen de la iniciativa, los materiales utilizados, la construcción de normativa, entre otras cuestiones.

Finalmente, expondremos algunas tensiones e interrogantes que construimos al momento de analizar dichas iniciativas de cambio. Las propuestas fueron presentadas por sus propios actores en las Jornadas de Inclusión Educativa⁴ que se realizaron en la Facultad de Ciencias Humanas, en la ciudad de General Pico, durante los años 2012 y 2013. Se organizaron en el marco del proyecto de investigación cuyo propósito fue identificar y desarrollar criterios que contribuyan a favorecer procesos de inclusión educativa en alumnos en riesgo de exclusión. La recolección de la información fue completada, además, con entrevistas a actores que formaron parte de las experiencias y análisis de documentos.

Sobre el concepto de formato escolar

Históricamente la idea de escuela aparece en la modernidad temprana en contraposición a la educación de un sector privilegiado (Dussel, 2004). En la

3 “Inclusión, Comunidad y Escuela”, IELES, FCH, UNLPam (2012-2015). Proyecto aprobado por RCD N° 145/12.

4 Experiencias de Inclusión educativas socializadas en las I Jornadas de Inclusión Educativa Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, General Pico. Septiembre de 2012. Jornadas aprobadas por RCD N° 340/12.

modernidad, comienzan los procesos de escolarización masiva que prometían generar mayores ingresos y mejores condiciones de igualdad. Dichos procesos tendían más que a reconocer la diversidad cultural, a uniformarla en pos de consolidar la identidad nacional. Según Southwell (2008):

Allí la igualdad se constituyó en una articulación discursiva que perduraría por siglos y significó en la Argentina un proceso de inclusión y movilidad social. Pero, (...) la igualdad se volvía equivalente a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, estableciendo la equivalencia discursiva entre inclusión y homogeneización. (p. 24)

Así, el formato escolar se fue conformando históricamente para desarrollar prácticas de escolarización bajo el supuesto de la aparente homogeneidad de los sujetos que aprenden, generando un problema pedagógico consistente en querer volver homogénea una sociedad diversa. Existen diferentes desarrollos teóricos que permiten analizar la dinámica de *lo escolar*. El concepto de “cultura escolar” es uno de ellos. Es utilizado por Viñao Frago (2002) para comprender la dinámica de continuidades y cambios en las escuelas. Para este autor, la cultura escolar está formada por:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 73)

Otro concepto que permite analizar e interpretar las dinámicas de cambios y transformaciones en las escuelas es el de “gramática escolar”, utilizado por Tyack y Cuban (1979). Con este concepto focalizan en el estudio de las apropiaciones y las resistencias que las escuelas realizan cuando se generan propuestas de cambios desde la política educativa. El término “gramática” se refiere a las reglas y principios que organizan las instituciones. Tiramonti (2007) advierte que si bien los aspectos que la constituyen (un uso determinado de los tiempos y los espacios escolares, la cantidad de estudiantes que conforman un grupo, la edad como criterio organizador de los agrupamientos, la organización disciplinar del conocimiento, la gradualidad, entre otros) son un producto histórico, este carácter se vuelve imperceptible y se naturaliza en hábitos, prácticas, costumbres, modos habituales de resolver lo cotidiano en las escuelas y, en ocasiones, define lo que es “una verdadera escuela”.

El concepto de “forma escolar” es otro desarrollo teórico que se utiliza en los estudios sobre lo que define a una escuela. Este fue construido por Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001). De acuerdo a Tiramonti (2007) estos autores realizan un estudio de las escuelas en la actualidad y para ello realizan en principio una historiografía, localizando sus orígenes en las transformaciones políticas de Europa en el siglo XVI. (Varela, Alvarez Uria, 1997). Con el término de “forma escolar” hacen referencia a una configuración sociohistórica surgida

en las sociedades europeas que generan un nuevo modo de socialización entre los siglos XVI y XVII. Se constituyó entonces una forma inédita de relación social, de relación pedagógica que requirió de un tiempo y espacio definido.

Southwell (2011) sostiene como tesis que el formato escolar de la escuela secundaria se armó siguiendo un modelo que incluyó características específicas que se consolidaron como un formato, es decir, como un engranaje en el que todos sus rasgos están íntimamente imbricados. No se trata de una mera enumeración de características, sino de una unidad.

Diversos autores (Trilla, 1995; Terigi, 2009) han dado cuenta de las características del formato escolar: la simultaneidad, la obligatoriedad, la presencialidad, un régimen de tiempo y trabajo escolar, organizaciones específicas de agrupamientos y espacios escolares, entre otros aspectos. En relación con esto, un grupo de investigadores reconocen la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículo por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media (Grupo Viernes, 2008).

Del mismo modo, Southwell (2008) enuncia que el patrón organizacional de la escuela secundaria está conformado por la organización del currículo por disciplinas, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

En coincidencia, especialistas (Ziegler, 2011; Terigi, 2008) señalan la constitución de un núcleo duro de alterar determinado por aspectos que conforman la escuela secundaria moderna: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículo por disciplinas, la designación de profesores por especialidad, la promoción por ciclo aprobado completo.

Estas características generaron prácticas de escolarización que pueden ser definidas como una actividad cultural organizada donde se producen procesos específicos de apropiación del conocimiento. Ello supone un régimen de prácticas con ciertas demandas cognitivas que quiebran la cotidianeidad de los contextos de crianza. Además, se pondera el uso de unas herramientas cognitivas sobre otras, se valora un tipo de conocimiento sobre otro (Terigi, 2000; Rockwell, 1995), se promueve un uso particular del lenguaje con prácticas de interacción que suponen un determinado intercambio lingüístico que tiene sentido solo en el espacio escolar. (Cazden, 1991; Rockwell, 1995).

En coincidencia con lo expuesto, Terigi (2010) reconoce la persistencia de modelos pedagógicos que plantean cronologías de aprendizajes homogéneas, construidas en torno al supuesto de que todos tienen que aprender los mismos contenidos al mismo tiempo. Otro de los supuestos pedagógicos sobre el cual se estructuró el sistema escolar es –en opinión de la autora– la descontextualización de los saberes escolares. La autora explica que:

La escuela se inventó precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles para todos. Y la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos

contenidos tuvo que ver con descontextualizar. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos fuera de ella y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela. (p. 5)

Ello opera en la cotidianeidad de las prácticas educativas para los grupos sociales desfavorecidos como una clara estrategia de exclusión. De este modo, las reglas de constitución de *lo escolar*, sus cimientos, han delineado un conjunto de prácticas que permanecen a pesar de la diversidad de contextos sociales y culturales. Estas coordinadas se constituyen en el punto de partida para la configuración de problemas pedagógicos. Así, la sobreedad, como una problemática que es objeto de políticas educativas, pone en evidencia la naturalización de la simultaneidad y la organización graduada.

Podríamos afirmar que la extensión de la obligatoriedad que define la Ley Nacional de Educación garantiza el acceso de nuevos sectores sociales al nivel medio y pone en evidencia la necesidad de modificar la estructura del formato escolar que permanece con una relativa rigidez. Es decir, es preciso considerar procesos de flexibilización de la organización institucional en los aspectos pedagógicos (currículo, procesos de enseñanza y de aprendizaje) en pos de la inclusión educativa.

Sobre el concepto de inclusión

Los conceptos de exclusión e inclusión, provienen del campo de la sociología, específicamente desde la década del 70. Con las transformaciones de las sociedades (falta de empleo, cambios políticos, sociales y económicos), se comenzó a hablar del concepto de inclusión para dar cuenta de la necesidad de incluir a amplios sectores de la población que fueron progresivamente excluidos.

En el campo de la pedagogía, es posible encontrar referencias iniciales en el ámbito de la educación especial, asociadas al tratamiento de niños con discapacidad en el contexto educativo. Sin embargo, a escala internacional, el término es considerado desde una perspectiva más amplia. La noción de inclusión comenzó a ser utilizada para denominar la condición de los jóvenes en relación con el sistema educativo. Ainscow (2005) y Blanco (2006) plantean una primera noción que hace referencia a integrar sujetos que no forman parte de la educación que se ofrece en las escuelas. La Unesco propone concebir la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas

al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, p. 14)

En esta definición, resaltamos los siguientes aspectos:

- Otorga la responsabilidad al Estado.
- Plantea la necesidad de transformar varios aspectos de la “vida escolar”.
- Los cambios posibles tendrían como punto de inicio no solo el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes desde diversos sentidos, sino también la identificación de aquellas situaciones o mecanismos que generaron los procesos de exclusión.

Este aporte de la UNESCO (2005) recoge lo que Ainscow, M. y Echeita, G. (2010) consideran como el objetivo final de la educación inclusiva, que es contribuir a eliminar la exclusión social. Afirman, de este modo que el análisis de la problemática parte de la convicción política de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. La idea de participación es clave y en este sentido es fundamental formar parte de la vida escolar en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a intervenir de forma activa en el aprendizaje.

Muchos autores, entre ellos Echeíta (2008), Ainscow (2005), Bolívar (2009), coinciden en que el derecho a la educación es mucho más que su acceso. Ellos consideran que la exclusión educativa es tanto la imposibilidad de muchos alumnos de acceder a una educación, como haberlo hecho en condiciones precarias o por muy poco tiempo, lo que genera una desventaja a la hora de insertarse en la vida adulta y activa. Se vislumbra entonces –tal como lo planteamos previamente– que la exclusión plantea dos dimensiones bien diferenciadas: aquella que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento, siendo esta el fenómeno más complejo de la exclusión escolar.

Algunas experiencias de cambio

Las experiencias que se pudieron documentar remiten a diferentes etapas de la educación pampeana. Sin duda, muchas de estas experiencias fueron promovidas por los cambios en las leyes de educación y el impacto de las políticas educativas. Si bien el cuestionamiento del formato escolar tradicional adquiere mayor relevancia luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación, se abordan iniciativas previas a su implementación ya que constituyen valiosos aportes para pensar modos alternativos de organizar *lo escolar*.

Las experiencias que analizamos, a efectos de su presentación, fueron agrupadas en tres tipos de iniciativas diferentes. Por un lado, encontramos propuestas que se implementaron al interior de la escuela con un nuevo grupo de aprendizaje y funcionando en paralelo a la dinámica habitual. Por otro lado, documentamos –en una única escuela– modificaciones en toda la organización y destinadas al

conjunto de los estudiantes. Finalmente, analizamos la creación de una nueva estructura por fuera del sistema educativo.

a) Experiencias al interior de las escuelas y destinadas a nuevos grupos de aprendizaje

Una de las experiencias documentadas se implementó en la escuela primaria, como iniciativa de las autoridades de la jurisdicción provincial. En efecto, en la provincia de La Pampa, desde el año 2007 y hasta el año 2010, se implementó un proyecto que se denominó “Reorganización de itinerarios escolares para alumnos con sobreedad de la Educación General Básica (EGB), primer y segundo ciclo”. Fue aprobada por la Resolución N° 848/08 del Ministerio de Cultura y Educación y tuvo como objetivo “crear espacios alternativos de aceleración de trayectos escolares, generando la posibilidad de cursar dos ciclos lectivos en un año escolar” (MCE, 2008, p. 3).

El título del proyecto reconoce como problemática la sobreedad en el nivel, lo que llevó a la necesidad de garantizar la terminalidad del nivel primario. Los alumnos cursaron dos años curriculares en un solo año escolar (aceleración de aprendizajes). Es decir, se ofrecía la posibilidad de que los alumnos completen tercer y cuarto grado en un año, y quinto y sexto grado en el siguiente. Así, uno de los aspectos centrales de la propuesta es la definición de:

Itinerarios o recorridos de aprendizajes que permitan que en un breve plazo los alumnos puedan avanzar en los mismos garantizando así, tanto la inclusión como la obligatoriedad y, favoreciendo las posibilidades de ingreso y permanencia en el Tercer Ciclo y Polimodal o su equivalente. (MCE, 2008, p. 5)

Para ello, se rediseñaron los espacios de trabajo, la organización de áreas de conocimiento y la metodología de enseñanza, el tiempo, entre otras cosas. También se configuraron nuevos grupos de aprendizaje y los equipos docentes. El proyecto se llevó a cabo en las ciudades de General Pico y Santa Rosa, en seis escuelas durante el año 2008 y cinco escuelas en el año 2009. Esta iniciativa permitió que aproximadamente entre sesenta y setenta estudiantes pudieran finalizar sus estudios primarios.

Otro tipo de experiencias relevadas son las que en la actualidad se conocen como “Proyectos flexibles”. Hoy, la mayoría de las escuelas secundarias de la ciudad de General Pico tienen una propuesta de este tipo. Las primeras iniciativas en la ciudad de General Pico remiten al año 2006. Se trata de la organización de un nuevo grupo de aprendizaje, generalmente integrado por estudiantes que repitieron en reiteradas oportunidades y con trayectorias escolares de abandono. En su mayoría, los integrantes del equipo de gestión de las escuelas diseñaron propuestas que implicaban modificaciones curriculares en la presentación del contenido escolar y en las estrategias metodológicas. Flexibilizaron, además, aspectos

de la normativa. Era habitual que se visualice a los estudiantes destinatarios de la iniciativa “en riesgo pedagógico”.

Es preciso explicitar que, en los tiempos en que se realizaron estas experiencias, la preocupación en las escuelas era la repitencia escolar. Se partía de reconocer dificultades en un grupo de estudiantes que presentaban sobreedad como resultado de repetir en reiteradas oportunidades. Las propuestas se organizaron en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI), lo que posibilitó la flexibilidad necesaria pero además el financiamiento y el establecimiento de pautas de contratación diferentes a las establecidas por el Estatuto Docente de la provincia. Si bien no había normativa específica que regulara el diseño e implementación de estos grupos flexibles⁵, era necesaria la aprobación del coordinador y del equipo técnico del PMI de la jurisdicción.

Las dos experiencias presentadas, más allá de sus particularidades, presentan algunos rasgos en común: las características de los estudiantes a quienes estaban destinadas estas iniciativas, la propuesta curricular organizada en áreas de conocimiento y a cargo de un equipo reducido de aprendizaje, vínculos pedagógicos basados en la confianza y en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, evaluación en proceso, flexibilización de la normativa, entre otros.

Sobre los estudiantes a los cuales iban dirigidas estas propuestas, se trataba de alumnos con dificultades para comunicarse, en general, renuentes a la interacción con docentes. Los docentes que participaron de las jornadas señalaron que algunos alumnos adoptaron un comportamiento sumiso, no tenían confianza en sí mismos. A partir de ello, una de las primeras cuestiones que se intentó fue devolverles esa autoconfianza. Como ya se expresó, la propuesta estuvo destinada a estudiantes que cursaban sus estudios en condición de repitentes y que debido a su rendimiento era posible que vuelvan a repetir. No se podían organizar para realizar las actividades escolares y no podían aprender con las propuestas habituales de los profesores. Ante ello, los equipos de gestión de las escuelas crearon un nuevo grupo de aprendizaje que estaba a cargo de un nuevo docente que oficiaría de coordinador. Se constituyeron en un nuevo grupo, en un espacio diferente, dentro de la escuela y con un manejo del tiempo también diferente.

Aún en niveles educativos diferentes, las dos experiencias fueron implementadas al interior de la escuela pero solo para un grupo de estudiantes determinado, y se caracterizaron por la flexibilidad normativa en el uso de tiempos y espacios predeterminados para el aprendizaje. Las clases dejaron de ser únicamente “en el aula” y se ocuparon otros espacios. Los saberes clásicamente presentados desde una mirada disciplinar fueron articulados interdisciplinariamente en función de problemáticas planteadas por los estudiantes. Dicho proceso cambió la selección, secuenciación y formas de presentación de los contenidos, ya que el trabajo con problemas de interés representó una mayor vinculación con la comunidad y cotidianeidad de los estudiantes y además, un abordaje desde diferentes áreas de

5 Recién en el año 2016, se ofrecieron lineamientos y aspectos para considerar en el diseño de estas propuestas.

conocimiento científico, lo que generó modificaciones en las estrategias didácticas. Estas se caracterizaron por promover un fuerte protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje. El trabajo grupal fue considerado prioritario.

Algunas de las estrategias que se utilizaron fue: traducir el lenguaje de la historieta a la fotografía, realizar propuestas de investigación, organizar programas de radio, revistas, obras de teatro, entre otras. Además, en algunos casos las actividades se realizaron en espacios extraescolares. Ello tuvo un importante impacto en la comunidad educativa ya que, al inicio, las representaciones que tenían sobre estas propuestas no eran muy buenas; al contrario, se pensaba que no se enseñaba y no se aprendía. Existía un esfuerzo por parte de los docentes y los estudiantes para “demostrar” al resto de los alumnos y docentes las producciones que evidenciaban los procesos de construcción.

En ambas experiencias se prestó atención al proceso de comunicación entre los actores, y se otorgó especial relevancia a actividades que contribuyeran a mejorar la interacción comunicativa, a través de diversos formatos y con diferentes lenguajes. Las transformaciones mencionadas tuvieron su impacto en las formas de evaluación y acreditación que se diseñaron “por fuera” de la normativa, pero que trataban al mismo tiempo de establecer diálogos y articulaciones con la evaluación escolar instituida.

Los procesos de evaluación fueron acordados entre los docentes talleristas a cargo de las propuestas y los docentes de las asignaturas curriculares, quienes estaban en permanente comunicación. Como ejemplo de esto, en ocasiones se construyeron acuerdos en torno a qué temas priorizar para el último trimestre de clase o qué materiales utilizar. También, en una de las propuestas, se realizó, como forma de evaluación sobre fin de año, una “mesa redonda” en la que los estudiantes, en su aula ambientada les explicaban a los docentes el trabajo realizado. Este coloquio oficiaba de evaluación.

b) Experiencias que generaron procesos de cambio en la escuela

Si bien el nombre del proyecto educativo era “Una buena escuela es posible”, la experiencia fue conocida en la comunidad educativa como “Trimestralización del año escolar”. Fue diseñada por el equipo directivo de una escuela de nivel secundario, tuvo un año de duración y partió de reconocer como problemática el bajo rendimiento pedagógico, el elevado índice de repitencia y abandono de los estudiantes y las “dificultades crecientes para sostener a los estudiantes con el sistema tradicional”⁶. Plantearon el desafío de pensar en algo “distinto pero posible” y mediante una modificación de tiempos y espacios para el aprendizaje, promovieron cambios en la práctica docente. Una de las directoras explicó que las experiencias previas de “Proyectos flexibles” que se habían implementado en la escuela, si bien habían resultado valiosas por sus resultados, siempre estaban

6 Entrevista de una de las directoras de la escuela y autora de la propuesta.

destinadas a un grupo pequeño de estudiantes y, en realidad, las problemáticas que el equipo de gestión reconocía abarcaban la totalidad de los alumnos.

En la interpretación de las problemáticas, reconocieron la incidencia de la simultaneidad sistémica (Baquero 2006) de la escuela media que propone el desafío de responder, de manera simultánea, a los requerimientos de 12 asignaturas y 12 docentes diferentes. Ello supone adecuarse a propuestas pedagógicas y pautas de evaluación diferentes, las cuales, según la opinión de Baquero (2009) en relación con la escuela primaria, “introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano”.

El equipo directivo que motorizó la experiencia complejiza esta problemática reconociendo las dificultades que tienen los docentes para acompañar las trayectorias de aprendizaje y la constitución de vínculos pedagógicos al tener que enseñar aproximadamente a 300 estudiantes por semana, esto es, la cantidad de estudiantes que puede tener un docente con la máxima carga horaria semanal posible (36 horas). Por ejemplo, si una asignatura tiene una carga horaria semanal de 3 horas para un curso, los docentes le enseñan, finalmente, a 12 cursos de entre 25 y 30 estudiantes aproximadamente, lo que contabiliza un total de 300 estudiantes por semana. Ello condiciona seriamente el conocimiento de los estudiantes y las formas de acompañamiento en sus procesos de aprendizajes.

La propuesta consistió entonces, en trimestralizar el cursado de las materias, es decir, concentrar la carga horaria anual de una asignatura en un trimestre, lo que generaba una mayor cantidad de horas semanales durante un trimestre. De modo que los alumnos, en lugar de cursar 12 asignaturas durante todo el año, en un trimestre cursaron solo 4. Los docentes desarrollaron el dictado de la asignatura anual en un único curso durante un trimestre. Al cabo de un año, dictaban su materia en tres cursos diferentes. Con esta propuesta, cada curso amplió la carga horaria semanal de una materia durante un trimestre, lo que generó, de acuerdo con los directores que presentaron la propuesta, cambios en la práctica docente, en los vínculos docente-alumno que se construyeron y en las estrategias de acompañamiento en los procesos de los estudiantes. Los docentes tenían, durante un trimestre, menor cantidad de alumnos y mayor tiempo destinado a la enseñanza.

En la presentación de esta experiencia en las Jornadas de Inclusión realizadas por el equipo de investigación, que encuadramos al comienzo del libro, las expositoras señalaron la necesidad de crear las condiciones pedagógicas para que esta propuesta pueda ser llevada a cabo. Una de ellas fue la modificación del sistema de designación por “grupos de horas cátedra”⁷, lo que posibilitó cierto grado de concentración de horas de un docente en una misma escuela. La mayoría eran titulares, con formación docente, nuevos en la institución y sin demasiada antigüedad en la función.

7 Grupos de horas cátedra: sistema de designación que establece como piso mínimo de designación grupos horas cátedras semanales.

Otra de las condiciones necesarias fue la búsqueda de consenso de la mayoría de los actores y partícipes. La iniciativa fue presentada a los profesores, a las familias y a los estudiantes.

Fue necesaria, además, la construcción de una serie de acuerdos metodológicos que fueron trabajados durante el año anterior a la implementación. Se aprovecharon las jornadas institucionales y las reuniones de departamentos para abordar temáticas tales como las estrategias de enseñanza, los procesos de evaluación, formas de acompañamiento en los aprendizajes, entre otras cuestiones.

Inicialmente, desde el equipo de conducción, se realizó la propuesta de organizar la enseñanza de acuerdo con competencias generales definidas previamente. Ello generó, necesariamente, un proceso de selección y secuenciación de contenidos para lograr enseñar en un trimestre lo que se dicta en un año, triplicando la carga horaria semanal. Ello requería una variación constante de actividades que ponían en juego diferentes estrategias de aprendizaje. Un aspecto a mencionar fue la planificación de la enseñanza mediante planes de clases que los docentes construían y presentaban en la dirección cada quince días. Esas producciones eran supervisadas por el equipo de gestión. Es decir, se reemplazó la planificación anual que representa, de algún modo, una estimación posible de lo que se va a enseñar por planes de trabajo más acotados en el tiempo y contingentes a las características y progresos de cada grupo de aprendizaje.

Las directoras comentaron que no se trabajó con el libro de temas sino con una rúbrica⁸, a modo de parte diario, en el que se registraba el trabajo de los estudiantes. La propuesta preveía la construcción de lo que llamaban “la nota al final”, de modo que esta no se relacionara únicamente con los resultados de las evaluaciones, sino también con el trabajo diario de acuerdo con capacidades previamente definidas. Se posibilitaba la observación del progreso de los alumnos y también de los diferentes resultados de cada curso, ya que al contar con mayor tiempo semanal, se permitía la retroalimentación, la construcción y la observación de indicadores de los procesos de aprendizajes. La rúbrica, como instrumento de registro de los progresos de los estudiantes, constituyó una estrategia de articulación de las formas de trabajo en el aula y de reflexión sobre la práctica al ofrecer información para considerar posibles modificaciones en los planes de clases. Se intentó con ello modificar las prácticas docentes centradas únicamente en la transmisión de contenidos y no en la promoción de aprendizajes significativos para los alumnos.

Es preciso explicitar, además, las modificaciones en torno a los espacios de aprendizaje. Mediante convenios con distintas instituciones, la escuela ofrecía a sus alumnos diversas opciones de talleres, como coro, natación, formación profesional, entre otros.

Una de las dificultades que se encontraron se relaciona con las inasistencias de los alumnos. Al tener mayor carga horaria semanal, las faltas tenían mayor

8 Es un cuadro que ayuda a identificar y compartir los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

impacto en la continuidad de los aprendizajes. Se ideó entonces un trayecto de cursado en contraturno con cuadernillos de actividades para compensar tanto las inasistencias como las desaprobaciones. La compensación se realizaba durante todo el año y la acreditación se realizaba en los tiempos formales previstos por el calendario escolar. Para atenuar el impacto de las inasistencias, fue necesario trabajar con las familias. No fueron significativas las inasistencias de los docentes.

Dentro de la escuela, los profesores dictaban sus clases en un aula ambientada de acuerdo con la disciplina que enseñaban. Los alumnos circulaban por las aulas y se implementaron bibliotecas en cada curso. Las evaluaciones de los diferentes actores –docentes, estudiantes y las familias– fueron positivas. Se realizó un trabajo de sistematización de la información con datos estadísticos sobre los resultados de la evaluación y hubo, de acuerdo con los entrevistados, una mejora significativa en los índices de aprobación.

El equipo directivo valoró de esta propuesta la construcción de vínculos pedagógicos entre docentes y alumnos, vínculos que promovían mejores condiciones para los aprendizajes. Por otro lado, la modificación de los tiempos de clase impactó favorablemente en cambios metodológicos en las formas de enseñar. Consideraron además que los planes de clases ofrecían una instancia de reflexión y supervisión de la práctica docente.

c) Estructuras creadas por fuera del sistema educativo

En este apartado presentaremos dos experiencias organizadas en el ámbito de la educación no formal. Una de ellas se trató de una propuesta que se implementó por fuera de las escuelas. Inició en la ciudad de Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa y estuvo destinada a jóvenes que habían abandonado sus estudios. La experiencia en particular comenzó en el año 2001 con el nombre de “Proyecto de Terminalidad Educativa no Formal”. En ese momento, se encontraba en vigencia la Ley Federal de Educación que establecía, entre otras cuestiones, la extensión de la obligatoriedad. La Educación General Básica (EGB) fue organizada en tres ciclos educativos. La tercera etapa recibió la nominación de Tercer Ciclo de la EGB, destinado a estudiantes que se encontraban entre los 12 y 15 años de edad. De este modo, la obligatoriedad se extendía en dos años de escolarización primaria.

Los resultados de la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, en términos de indicadores cuantitativos que se relevaban en ese momento –deserción, repitencia y desgranamiento de la matrícula– transparentaron y evidenciaron una situación que ya existía en el sistema educativo: la gran cantidad de niños de 12 años que no continuaban los estudios primarios. De este modo, los destinatarios de la experiencia eran alumnos que tenían entre 15 y 17 años. Si bien se consideraba que poseían sobreedad para estudiar en el tercer Ciclo de la EGB, no tenían la edad suficiente para ingresar al sistema de educación de adultos. Se trataba de adolescentes que habían abandonado los estudios o bien eran repitentes

reincidentes con lo cual, debido a la sobreedad, no tenían “cabida” en ninguna de las estructuras mencionadas.

La propuesta fue gestada por un grupo de docentes preocupados por la problemática, luego de su presentación a la Subsecretaría de Educación, y se comenzó a implementar bajo la órbita del Departamento del Tercer Ciclo. Inició como una experiencia a término pero –con profundas transformaciones– continúa en la actualidad. Estuvo a cargo de tres coordinadores que representan tres momentos diferentes de la implementación de la propuesta. En el año 2003, fue reconocida por la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia N 700/03. Sintetizando las características más sobresalientes, funcionaba como una escuela de pequeñas dimensiones que, inicialmente, tenía un grupo de 20 alumnos, condición explicitada desde la formulación del proyecto. Las razones tenían su fundamento en la necesidad de crear vínculos pedagógicos sólidos entre docentes y estudiantes.

Los entrevistados destacaron la importancia del vínculo como una estrategia que favorece la posibilidad de aprender. De hecho, los primeros tres meses de la propuesta fueron un tiempo destinado al conocimiento mutuo entre docentes y estudiantes; se destinó tiempo para la construcción de un vínculo de confianza, de “reconciliación” de la escuela con las expectativas de los sujetos que la integran.

La primera y la segunda etapa de la puesta en marcha de la iniciativa, en realidad, no tienen diferencias, a excepción de quiénes se encontraron en el desempeño de la coordinación. En primer lugar, se trató de una profesora en Ciencias de la Educación y en segundo lugar, de un profesor de Filosofía. El “Proyecto de Terminalidad” asume que cada estudiante tenía su tiempo particular de aprendizaje, por lo que se organizó una estructura flexible en la organización de los tiempos escolares y en el diseño curricular.

La normativa que se construyó para regular esta propuesta presenta muchas características que, un buen tiempo después, adoptaron otras iniciativas de cambio. En efecto, el texto que elaboraron las autoridades refiere a la importancia de:

La adquisición de capacidades para el desarrollo personal, social e ir incursionando en el mundo del trabajo. El acompañamiento de los jóvenes para que transiten su período de crecimiento “en” y “con” objetivos de desarrollo, crisis y situaciones de riesgo. El desarrollo de actitudes y acciones de participación de los alumnos en distintas áreas (culturales, comunitarias, deportivas, etc.) que favorezcan su maduración, autonomía y responsabilidad. El reconocimiento de tiempos, lugares, necesidades e intereses distintos, al considerar que “todos pueden aprender”. El percibir, discutir y encarar las vicisitudes de la vida cotidiana y las circunstancias especiales que atraviesan los alumnos para que se constituya en una instancia biográficamente significativa para ellos. (MCE, 2003, p. 20)

Es decir, se reconoce la necesidad de un diseño flexible que tenga en cuenta particularidades en los tiempos y las formas de los aprendizajes. Se considera al alumno un sujeto en formación, que requiere de acompañamientos y de espacios

de reflexión sobre lo que le acontece en su vida. La propuesta no considera solo contenidos, sino también capacidades que se pueden construir. No es una característica menor el reconocimiento de la potencialidad de todos para poder aprender.

Uno de los mecanismos en los que se puede observar la flexibilidad es en la gradualidad que propone el proyecto: “se diferencia de la planteada como un ideal de trayectoria escolar bajo unidades de tiempo calendario (año, ciclo, etc.) cuya duración está estandarizada” (MCE, 2003).⁹ El reconocimiento de diferentes ritmos de aprendizaje, que no necesariamente se corresponden con lo que supone la escuela graduada, constituye un valioso antecedente para muchas de las iniciativas que luego se desarrollaron en la provincia de La Pampa y en otras provincias cercanas como la de Córdoba. En esa resolución, también se reconoce la necesidad de que el sistema educativo diversifique la oferta de acuerdo con las características de los estudiantes.

El diseño del currículum era flexible, estaba organizado por áreas de conocimiento: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y matemática. El cursado se materializaba en asignaturas y talleres de reflexión llamados “espacios de definición institucional”. Su cursado tenía una estimación formal de dos años, pero se concretaba en diferentes tiempos. Los alumnos cursaban asignaturas y acreditaban saberes que no estaban organizados por año escolar sino por ciclos. Los criterios de acreditación eran acordados por ciclos de acuerdo con la organización de las áreas.

Para la selección de contenidos, se trabajó con los materiales curriculares de la provincia y se realizó una exhaustiva tarea de modificación. Se consideraba lo que los alumnos ya sabían y se intentaba fortalecer ese saber. De hecho, en los fundamentos de la metodología en la resolución, se puede leer: “se basará en una pedagogía que recupere en su discurso los contenidos de la cultura de los jóvenes y sus familias, para que se apropien de otras culturas y contextos” (MCE, 2003). Consideramos significativo que en la estructura curricular se enumeren las áreas de conocimiento que se abordaron, pero se explicita además que “se buscará garantizar el desarrollo de capacidades que se requieran para la formación de un ciudadano activo, reflexivo y crítico en los diversos ámbitos de la vida social” (MCE, 2003). La consideración de capacidades en relación con la enseñanza de los contenidos anticipa, de algún modo, una de las problemáticas que creemos crucial: determinar qué conocimientos son relevantes y significativos.

Los entrevistados valoran mucho el período inicial de conocimiento de cada grupo de estudiantes que constituían una nueva cohorte. De acuerdo con la situación en la que se encontraban, se organizaba un itinerario o recorrido posible, de manera de ir cursando asignaturas que permitan avanzar en la cursada considerando la historia previa. Esto constituyó una novedad en la dinámica habitual de cursado ya que, luego del “reingreso”, los alumnos no debían cursar nuevamente materias ya aprobadas, sino que solo cursaban lo que estaba pendiente. Esto, en el

9 Resolución del Ministerio de Educación de La Pampa N° 700/03. Normativa que reguló el funcionamiento del “Proyecto de terminalidad Educativa No Formal”.

año 2001, constituyó una innovación que luego se pudo observar en las Escuelas de Reingreso de CABA y, actualmente, en la reforma curricular de la Educación de Adultos.

En los casos de estudiantes con problemáticas de escritura o lectura, había espacios de apoyo por fuera del dictado de la materia. Los estudiantes no repetían, pero se organizaban procesos de compensación de los saberes. Si bien formalmente el diseño curricular preveía un cursado de dos años, las cursadas se efectivizaron en un plazo real de tres años. Los encuentros semanales eran de tres veces por semana con una duración de cuatro horas cada día. El régimen de asistencia era flexible, consideraba la situación de los alumnos que debían trabajar o tenían hijos. Muchos de los estudiantes, durante la cursada, tenían causas judiciales o bien estaban en instituciones que dependían de la policía, como el Instituto Provincial de Educación y Socialización de Adolescentes (Ipesa). La documentación consultada establece que la asistencia debía ser considerada como una variable de permanencia del alumno/a en el sistema y no como una variable que incidiría en la promoción.

A partir de estas características de los jóvenes que formaban parte de esta propuesta, la normativa establece la necesidad de realizar acompañamiento y seguimientos en los procesos de aprendizajes, la asistencia a la institución y el acompañamiento para la constitución del sujeto, tanto en el ámbito de la institución educativa como en la familia.

Respecto a los procesos de enseñanza, tuvieron diferentes formas de organización. En una primera etapa, las clases estaban a cargo de un docente y dos ayudantes que trabajaban juntos en una misma aula. En la segunda etapa, se trabajó con parejas pedagógicas y, finalmente, se optó por otro formato de interacción en el cual un equipo de docentes trabajaba en su totalidad con el grupo clase. El equipo estaba formado por tres docentes, cada uno de ellos era el responsable de una asignatura. Los tres estaban juntos en el aula, uno oficiaba de “docente a cargo”, pero ese rol era rotativo de acuerdo con la asignatura que se enseñaba.

En reiterados fragmentos de las entrevistas realizadas, se describe la dinámica de funcionamiento consensuada entre los docentes para la toma de decisiones de diverso orden. Es decir, durante estas etapas no existía normativa desde las autoridades del ministerio en relación con el diseño curricular, criterios de evaluación, régimen de asistencia y/o crédito horario, entre otros aspectos. Todos estos aspectos vinculados a lo que denomina Trilla (1985) “los mecanismos duros del dispositivo escuela” eran discutidos y acordados por los siete docentes que formaban parte de la propuesta.

Se había institucionalizado un día de encuentro en el que se describían y analizaban las prácticas pedagógicas que efectivamente se construían. Se discutían cuestiones relacionadas con los vínculos entre docentes y alumnos, la construcción de normas o hábitos de convivencia, períodos de ausentismos prolongados, procesos de reingresos de estudiantes, procesos de evaluación y acreditación. Si bien la acreditación era una problemática casi fundante del proyecto, la evaluación fue uno de los aspectos que los propios coordinadores reconocieron

como más problemática. Dichos procesos se realizaron en las reuniones entre los docentes, pero no de acuerdo con criterios previamente establecidos.

La tercera etapa comenzó aproximadamente en el 2005, con un nuevo coordinador que se desempeñó inicialmente como docente de la propuesta. El nuevo período estuvo signado por el inicio de gestiones para que la experiencia deje de ser un proyecto y sea reconocido como colegio secundario, lo que finalmente se logró mediante el Decreto N° 2745/09. El cambio entonces se concretó y posibilitó contar con un edificio propio, el acceso a diferentes programas y recursos y la acreditación de los estudios otorgada por la propia institución.

El coordinador entrevistado interpretó que con ello se logró una jerarquización de la propuesta, que se manifestó en “estructura, orden administrativo y jurisdiccional”. Aunque reconoce que “lo que ganamos no debemos perderlo en flexibilidad”. Sostuvo, además, que el proceso de formalización, al posibilitar la obtención de recursos, permitió ofrecer una educación “con calidad”. De este modo, la propuesta tuvo –y tiene– el mismo diseño curricular que el resto de las escuelas de la provincia y la designación del personal se realizó por puntaje mediante un Tribunal de Clasificación. Si bien los destinatarios tienen las mismas características que los estudiantes que inicialmente formaron parte de la propuesta, se amplió notablemente su matrícula.

El entrevistado afirmó que “nos encontramos en un momento refundacional de la propuesta. Hay una tensión entre la formalidad que exige el sistema y la normativa y la flexibilidad del proyecto. Nosotros decimos que nos adecuamos hacia fuera, pero somos flexibles hacia adentro”. (...) “El desafío es que el nacimiento del colegio no represente la muerte del proyecto”¹⁰.

Una de las características que en la actualidad se mantiene en relación con las etapas anteriores y que fue explicitada en las entrevistas es la adecuación de la propuesta educativa a las necesidades y características de los alumnos. Muchos de ellos son padres o madres o están insertos en el mercado laboral. Respondiendo a estas características, la escuela funciona en tres turnos diferentes: matutino, vespertino y nocturno. Se implementó además una guardería que funciona a cargo de dos maestras jardineras, destinadas al cuidado de los hijos de los alumnos.

La otra experiencia que se organizó por fuera del sistema es la creación del Departamento de Educación No Formal (DENFO) en el año 1996, en la ciudad de General Pico, a partir de una iniciativa de la CGT (Confederación General del Trabajo). Se contó con el aval del Ministerio de Educación de la provincia. Inicialmente se había conformado en Santa Rosa en el año 1995 y luego, a partir de los años siguientes, se amplió hacia otras localidades de la provincia. Esta propuesta intenta responder a la demanda de adultos mayores de 18 años de edad que no completaron o no iniciaron sus estudios correspondientes al nivel medio. Comprendía, además, a la población de las Unidades Penitenciarias y a los jóvenes que empezaban el Servicio Militar Voluntario.

10 Entrevista al coordinador de la propuesta.

La propuesta nace a partir del cierre de los Centros Educativos a Término que funcionaban en las Unidades Penitenciarias y se abre para el resto de la población.

En la ciudad de General Pico, presenta tres etapas de implementación con características diferentes. La primera etapa, “Bachillerato de nivel medio de adultos”, funcionó desde el origen en 1995 hasta el año 2000; una segunda etapa, “Polimodal a distancia para jóvenes y adultos”, desde el 2000 hasta el año 2010; y una tercera etapa que surge en ese mismo año (2010), se denominó “Secundario para jóvenes y adultos. Ciclo orientado”.

El modo de organizar la escolarización representó una innovación porque proponía un cursado semipresencial a través de la implementación de módulos de trabajo. Se ofreció además una flexibilidad horaria. Ello de algún modo rompió con el supuesto de la presencialidad y la uniformidad en el uso del tiempo escolar. Mientras que históricamente el currículum estuvo organizado en la escuela media por un conjunto de asignaturas de corte disciplinar, en la experiencia del DENFO los contenidos se presentaban mediante módulos de aprendizaje. Estos se organizaban de acuerdo con una situación problemática en la que se requería, para su comprensión, el aporte de diferentes disciplinas. Su construcción estaba a cargo de un equipo de diseño que trabajó articuladamente con el equipo docente. Los estudiantes cursaron cada módulo y luego realizaron actividades de integración. Las problemáticas se relacionaban con la vida cotidiana de los estudiantes, en un intento por disminuir los grados crecientes de descontextualización de los contenidos escolares.

Los equipos docentes estaban formados por grupos de tres o cuatro personas que realizaban análisis de las prácticas y de acuerdo con ello generaban nuevos diseños. Se construyó de este modo un dispositivo de organización que permitía el intercambio, la construcción y la posterior toma de decisiones. Cabe señalar que, en una etapa posterior, se pierde esta forma de organización y ya los módulos se organizan por materias separadas, de corte disciplinar.

Otro aspecto que merece atención son los vínculos que se establecían entre los adultos (sean docentes o tutores) y los alumnos. Se promovían formas de acompañamiento más individualizado. Si nos remontamos a la constitución de las formas de vinculación que caracteriza a la escuela moderna, podemos hablar de un docente “especialista” quien lleva adelante el trabajo de socialización y transmisión cultural, respaldado por una autoridad fuerte configurada por el saber y por ser el representante del proyecto social de la época.

En este nuevo formato del DENFO, se busca la constitución de un vínculo entre los adultos y los jóvenes, con el propósito de socializarlos en la cultura estudiantil, teniendo en cuenta que el estudiante que retoma o inicia sus estudios secundarios puede ser o es a su vez madre/padre, trabajador/a, etc. Se encontraron modos de acompañamiento que posibilitaron los aprendizajes y el tránsito por la escolaridad. Este trato establecido por los adultos, que fue valorado por los alumnos, demuestra el compromiso asumido por los profesores, un compromiso especialmente fundado en el reconocimiento de las posibilidades del otro para aprender y como parte de un proceso de construcción identitaria.

¿Qué es lo que cambia con estas experiencias?

Al momento de analizar las experiencias, nos preguntamos: ¿qué cambia realmente con estas iniciativas? ¿Qué componentes del formato escolar son puestos en duda? ¿Qué nuevas condiciones para la inclusión educativa se generan con las modificaciones implementadas?

La organización curricular y la concepción del conocimiento

Este es uno de los componentes que, a nuestro entender, presenta algunos cambios. La modificación del currículo y de su organización tiene un impacto en el resto de los mecanismos duros que estructuran el dispositivo escuela. Southwell (2008) reconoce como patrón organizacional de la escuela secundaria la organización del currículo por disciplinas, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Se trata de un currículo fragmentado que supone una concepción atomizada del conocimiento y que se corresponde también con formas de aprendizaje descontextualizado y carente de significación para los estudiantes.

Ahora bien, la estructura organizativa crea las condiciones para la gestión de los procesos de enseñanza y en ese sentido afecta la experiencia escolar de los estudiantes y sus posibilidades concretas de aprendizaje. Es interesante la pregunta por la concepción del conocimiento que se toma como supuesto para el diseño del currículo, para la definición de estrategias metodológicas y, por ende, por el tipo de aprendizajes que finalmente se termina promoviendo. En relación a ello, Perrenoud (1999) afirma que:

El conocimiento se construye por aproximaciones sucesivas, por intuiciones anticipatorias y volviendo atrás, por reestructuraciones y reorganizaciones múltiples. Son necesarios varios pasos para que las construcciones mentales se establezcan, se estructuren, yendo cada vez un poco más allá de los acervos de conocimiento previos, en función del desarrollo cognoscitivo y las herramientas procedentes de otras disciplinas. (p.13)

Indagar continuidades entre esas concepciones del conocimiento y los modos de organizar la gestión escolar podría orientar modificaciones que impliquen revisar los supuestos de partida. La predeterminación y sistematización de los contenidos escolares son unos de los mecanismos duros que presenta Trilla en la caracterización de la escuela. En toda propuesta educativa debe haber una selección y organización de contenidos, pero lo que es propio de la escuela “es que la selección es siempre previa al acto de enseñanza y, sobre todo, que es en gran parte ajena a su propio agente y, mucho más, al paciente de la misma” (Trilla, 1985, p. 29).

En las primeras experiencias presentadas, por el contrario, si bien los contenidos estaban enmarcados dentro del currículo, eran seleccionados y secuenciados según los intereses de los estudiantes. De acuerdo con las problemáticas que

ellos proponían, se diseñaba un proyecto de trabajo. En reiteradas ocasiones, la propuesta de actividades de aprendizaje consistía en la puesta en práctica de una indagación sobre algún recorte de la realidad cercana, para luego formalizarla en una comunicación con diversos formatos: artículos periodísticos para el periódico escolar o un relato oral para un programa radial del medio. Es decir, situaciones comunicativas verosímiles.

La normativa que organizó la “Reorganización de itinerarios escolares para alumnos con sobreedad de la Educación General Básica (EGB) primer y segundo ciclo” (Resolución N° 848/08 del MCyE LP) preveía el taller como estrategia de intervención y suponía el planteo de estrategias contextualizadas a partir de ejes de trabajo. El abordaje metodológico suponía itinerarios de aprendizajes de acuerdo con ejes que definían una temática vinculada con los contenidos de las diversas áreas curriculares. Para cada eje se definieron recortes y actividades. La normativa lo explicita del siguiente modo:

Los recortes permiten focalizar una parte de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, poniendo la mirada sobre ella, reconociendo los elementos que la conforman, analizando las relaciones que los vinculan entre sí, encontrando sus lógicas explicativas y de este modo, estudiando los temas desde perspectivas más amplias (MCyE 2008).

En algunas de las experiencias, se produjeron modificaciones curriculares en las formas de presentación del contenido escolar. La organización del conocimiento por disciplinas fue reemplazada por áreas de conocimiento. Se generó de este modo un doble proceso de contextualización, primero entre diferentes disciplinas y luego una vinculación creciente de estas con las realidades e intereses de los estudiantes. Cuando un problema se recorta en función de un interés, ese recorte no es el de la disciplina. Si se lo toma globalmente, van a intervenir diferentes disciplinas articuladas y en ese sentido se favorecerá la integración. De este modo, el abordaje interdisciplinario, centrado más en las competencias comunicativas que en el aprendizaje memorístico, y orientado a la exploración de los diversos lenguajes y a la producción de materiales, fue uno de las características que asumieron las propuestas. Tomar las situaciones problemáticas como estrategia metodológica permite construir competencias. Perrenoud (1999) afirma que:

Quando ello sucede aumenta el sentido de los conocimientos escolares, porque se los pone en conexión con las prácticas sociales y con la vida. Es una manera de luchar contra el fracaso escolar, en la medida en que los alumnos, por una parte, sin saber del aspecto descontextualizado de la cultura enseñada, la recontextualizan, al conectarla con problemas a la vez concretos y complejos. Se puede volver a dar el gusto por el estudio (p. 14)

Los docentes entrevistados valoraron significativamente el grado de autonomía que tenían para tomar decisiones curriculares (en cuanto a selección y articulación de contenidos) y metodológicas. Contaban con la autonomía para

organizar su día de clase sin el “premolde” de la hora de clase y de la asignatura específica. Organizaban las cuatro horas de trabajo diario de acuerdo con los proyectos diseñados. Tiempos, espacios, agrupamientos, estrategias didácticas y saberes eran modificados en función de la propuesta pedagógica. Ello fue posible por la modificación del currículo organizado inicialmente en torno a disciplinas específicas.

Respecto a la experiencia de “Trimestralización del ciclo lectivo”, los cambios curriculares se relacionan específicamente con la reorganización del tiempo de dictado de la asignatura, de anual a trimestral. Los directivos planificaron dicho cambio con el supuesto de que la concentración horaria semanal necesariamente involucraría cambios en las estrategias metodológicas. De acuerdo con las entrevistas realizadas, las modificaciones en la selección de contenidos y en la propuesta estuvieron orientadas por el acuerdo en la construcción gradual de seis competencias que el personal docente acordó en jornadas de capacitación previas a la implementación de esta iniciativa. El predominio de esta forma de conocimiento situacional supedita el predominio de la lógica del contenido disciplinar y habilita otra lógica de interacción entre el docente y los alumnos alrededor de la enseñanza y de la participación.

Otro punto que hay que analizar vinculado a la cuestión curricular y relacionado con lo anterior son los procesos de descontextualización de los saberes. En su acepción amplia, la descontextualización puede ser comprendida como la interpretación de un hecho o un desempeño sin tener en cuenta sus condiciones de producción. Señala B. Bernstein (1984):

El niño es objeto de una contextualización primaria en su familia. En donde hay formas específicas de interacción, de selección de significados y de producciones textuales que el niño asimila. Esta contextualización primaria está regulada por la clase social y difiere marcadamente en las clases dominantes y dominadas. En un momento determinado el niño va a la escuela, cuando lo hace encuentra una diferenciación con su casa en todas las cosas. Para todos los niños existe un proceso de descontextualización que ocurre cuando se lo lleva de un contexto a otro; pero ciertos niños se descontextualizan más que otros. (p.15)

Tal como planteamos previamente, si las posibilidades de aprender están directamente relacionadas con las posibilidades de construir sentido, cuando el conocimiento que se pretende enseñar deja de lado las circunstancias que rodean a grupos y personas, se afecta en diversos grados la comprensión de los aprendizajes propuestos. Si las prácticas docentes se desarrollan bajo concepciones que no consideran el contexto, se están favoreciendo procesos de exclusión educativa ya que los conocimientos, valores y vivencias de los individuos no guardan relación con los aprendizajes escolares. Por lo tanto, una estrategia de inclusión educativa debe considerar los contenidos en función de contextos reconocibles y significativos para los estudiantes. La presentación de los contenidos organizados en torno

a problemáticas de interés para los estudiantes podría representar una estrategia de contextualización de saberes.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje

En el ejercicio de identificar las características constantes que reunieron las experiencias presentadas para crear mejores condiciones para la inclusión y el aprendizaje escolar, sin duda ocupa un lugar relevante el papel estratégico de maestros y profesores en la construcción de vínculos pedagógicos con los grupos de aprendizaje. Es significativo considerar las particularidades del trabajo docente y las formas de acompañamiento que se implementaron. En algunas de las propuestas, los docentes diseñaron proyectos pedagógicos de acuerdo con los intereses y saberes previos de los estudiantes. Consideraban en dichas iniciativas el uso de diferentes espacios y lenguajes, actividades de producción de materiales y la convocatoria a diferentes actores e instituciones de la comunidad, lo que implicaba sumar a sus tareas habituales, actividades de coordinación. Realizaban además la comunicación con las familias y el equipo de gestión, y el seguimiento de las trayectorias escolares.

Un rasgo que hay que destacar en el trabajo de los docentes de estas experiencias es el tiempo destinado a la planificación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las actividades que los entrevistados reconocían que realizaban se encontraban: la búsqueda de nuevos materiales y nuevos espacios, el uso de las Nuevas Tecnología de la Información y la Comunicación gestiones o vinculaciones con instituciones del medio o especialistas en temáticas de interés, entre otras. Aquí se observa cómo los docentes comienzan a asumir el rol de facilitadores del aprendizaje y van dejando de lado el rol tradicional de “enseñador de disciplinas”.

En una de las experiencias (Reorganización de itinerarios), la docente contaba con el acompañamiento de un equipo técnico que la orientaba, de manera sistemática y constante, en la planificación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Recuerda específicamente la ayuda que recibió a la hora de vincular los intereses e inquietudes de los estudiantes con los contenidos curriculares previstos inicialmente. En otra propuesta (Trimestralización del ciclo escolar), el equipo directivo se ocupaba de analizar y supervisar los planes de aula quincenales que los profesores debían presentar. Estas formas de acompañamiento al trabajo docente en las dos iniciativas organizadas en la educación no formal se concretaron en reuniones del equipo docente que se realizaban en tiempos institucionales. Actualmente, esto constituye una de las características más significativas para los docentes que trabajan en Educación de Adultos. Es decir, contar con un tiempo compartido con colegas para la reflexión, el análisis y la construcción de acuerdos pedagógicos.

Uno de los aspectos que debemos destacar de las experiencias es la importancia que atribuían los actores a la función pedagógica. Es decir, se evidenció la

preocupación por promover la enseñanza y ofrecer la posibilidad de terminalidad de los estudios. Los aspectos metodológicos y el diseño de las propuestas de enseñanza y de evaluación fueron aspectos rigurosamente atendidos tanto por los docentes como por el equipo técnico. En las experiencias que fueron reguladas por la construcción de una normativa, la fundamentación pedagógica también fue un rasgo sobresaliente.

Los grupos de aprendizaje

Algunas de las experiencias crearon nuevos grupos-clase. Trilla (1985) caracteriza a la escuela como un espacio que implica un hecho colectivo. Se trata de una característica que pretende “colectivizar la situación de enseñanza” (Trilla, 1985). Diversos métodos, dispositivos o estrategias que se han implementado en el proceso de enseñanza a lo largo de la historia ponen en evidencia la aceptación consciente del “hecho colectivo” que supone llevar adelante una clase. Históricamente, hubo un esfuerzo por optimizar los recursos, es decir, para lograr la enseñanza eficaz a muchos alumnos con el mínimo de personal docente.

En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de estudiantes que se supone relativamente homogéneo. Este mecanismo duro de las prácticas de escolarización que supone el formato tradicional condiciona fuertemente las decisiones y los márgenes de acción de los docentes. Baquero (1986) afirma que “el terreno sobre el que opera la acción docente es el grupo clase. Este terreno de operaciones será lo que define en buena medida el rango y las características de acciones y tareas probables” (p.5). De este modo, la mayoría de las cosas que pasan en un aula suelen ser previstas por los docentes de acuerdo con la definición previa de uno o varios colectivos. La planificación de actividades, la evaluación de los rendimientos, la medición de las diferencias individuales se realizan según una población tomada como colectivo.

Es posible plantear que la “realidad colectiva” que supone el funcionamiento de la escuela es un instrumento que posibilita procesos de homogeneización. En palabras de Baquero (1996): “No debemos de olvidar que la razón de ser de la escolarización es el logro de rendimientos relativamente homogéneos sobre una población relativamente heterogénea” (p.5). De todos modos, quizás, la mayoría de los docentes está de acuerdo en que los estudiantes son diferentes. Pero todavía muchos docentes también entienden (pensamos que por la concepción de aprendizaje que han internalizado) que los estudiantes pueden comprender una propuesta homogénea a pesar de sus diferencias. De esta manera, continúan diseñando propuestas que tienden a la homogeneización. Conviene preguntarse entonces por el lugar que ocupa la concepción que los docentes tienen del aprendizaje como supuesto de sus prácticas. El reconocimiento de las diferencias entre los sujetos no se traduce en variadas propuestas de aprendizaje. Es difícil, desde esa posición, imaginar otros caminos para aprender.

En la propuesta de Reorganización de itinerarios y en los Proyectos flexibles, los nuevos grupos de aprendizaje se organizan al interior de cada escuela, reformulando los agrupamientos existentes en cada institución educativa. El número de alumnos varió entre siete y quince. Uno de los aspectos que se tuvo en cuenta para la constitución del nuevo grupo de aprendizaje fue la sobreedad. Esta definición fue acordada por todos los docentes de la institución. La baja cantidad de integrantes del grupo de aprendizaje permite pensar en los aspectos singulares de cada uno de los estudiantes y construir una dinámica de intercambios que favorece la construcción de un vínculo pedagógico, como condición necesaria para los procesos de escolarización. Este aspecto pone en tensión la masividad habitual de las escuelas tradicionales.

Una propuesta educativa que tenga como propósito la inclusión de jóvenes en la escuela obliga a recuperar el concepto de trayectorias escolares. Dicho concepto es considerado en la resolución ministerial que dio lugar a la propuesta de Reorganización de itinerarios. La trayectoria puede ser definida como el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar. Una trayectoria es considerada regular cuando el alumno concurre a la escuela en los tiempos y formas en que se ha delineado para la escolaridad, es decir; “un grado por año con avances anuales, inicios y finalizaciones prefijadas (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Focalizar en el reconocimiento de las trayectorias educativas genera un cambio en los modos de pensar la escolarización. Acosta y Pinkasz (2011) sostienen que:

Si la forma escuela originalmente fue pensada para los colectivos de alumnos, la noción de “trayectoria” supone singularizar la mirada. (...) La preocupación por la trayectoria del alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica desde la estructura de la disciplina y su articulación con el currículo hacia el recorrido que cada alumno hace por ella. (p.22)

Algo común en estas experiencias documentadas fue el reconocimiento de ese recorrido realizado por los estudiantes, el cual cobra centralidad en la experiencia escolar construida. Es decir, recuperar las diferentes formas en que se atravesó la escolaridad equivale a reconocer al otro como “sujeto”, focalizar en su “subjetividad”. No es alguien más, es un “sujeto con nombre propio” (Maddonni, 2014). Esta autora realiza una advertencia que quizás sea pertinente considerar en este momento. Cuando nos referimos a trayectorias, desde esta perspectiva, se evidencian las condiciones institucionales de la escolarización. En sus palabras: “Significa hacer visibles a los adolescentes y jóvenes en la situación escolar-educativa, teniendo en cuenta que la trayectoria siempre implica una relación y una construcción junto a otros sujetos” (p.30). Es decir, no implica dejar librados a resoluciones de tipo individual los problemas que tienen un origen social o educativo.

El escaso número de integrantes de los grupos de aprendizaje posibilita, además, de acuerdo con los docentes entrevistados, tomar como punto de partida los saberes previos e inquietudes de los estudiantes para la definición de propuestas

de enseñanza “contextualizadas”. La dinámica de intercambios que se generó podría ser definida como “un espacio de participación y autonomía en el que se establecen vínculos y maneras diversas de apropiarse de conocimientos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).¹¹

La confianza y la pertenencia como características de los vínculos humanos son consideradas en las iniciativas. La confianza se vuelve indispensable cuando hay un vacío de sentido institucional donde apoyarse (Corea, 2005, tomado de Maddoni, 2014). En relación con lo señalado previamente, diferentes docentes entrevistados señalaron, en coincidencia con otros autores (Terigi, 2009, Montes y Ziegler, 2010), la importancia de trabajar sobre la confianza y autoestima de los estudiantes como condición previa para enseñar y aprender. Una de las estrategias que se utilizó para revertir la poca confianza y creencia en las posibilidades de sus aprendizajes, fue generar actividades de producción y participación en instancias institucionales. Estas actividades que llevaron a cabo los docentes impactaron positivamente en la vinculación con las familias y en el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

Un proyecto que propone la aceleración de la escolarización requiere de un cuidadoso seguimiento de los aprendizajes y del rendimiento de los alumnos. Solo en esas condiciones, la evaluación podrá dejar de ser considerada “una forma de constatar aprendizajes para pasar a ser un proceso que colabore en la revisión de las prácticas escolares” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009), en la medida en que permita revelar qué apoyos o ayudas es necesario ofrecer a los alumnos en sus dificultades. Este acompañamiento se vio fortalecido por el pequeño número de estudiantes que formaban parte de la propuesta.

En la experiencia de Trimestralización del cursado, se trabajó con el mismo grupo de aprendizaje; sin embargo, el incremento de la carga horaria semanal ofreció las condiciones para un mayor acompañamiento en los procesos de aprendizaje.

La gradualidad como determinante de los tiempos de aprendizaje

El tiempo es uno de los mecanismos que determinan buena parte de lo que ocurre en las escuelas. El tiempo condiciona las clases escolares, organizadas en módulos de cuarenta y de ochenta minutos que se distribuyen en los diferentes días de la semana. El manejo del tiempo junto con una concepción enciclopedista del conocimiento presenta lo que se conoce como “currículo mosaico”. El problema es la uniformidad del tiempo que define únicos cursos e itinerarios de aprendizaje para todos los estudiantes. Estos itinerarios se definen por grados. La escuela presenta un carácter graduado porque agrupa a los niños según el principio de correspondencia entre una edad cronológica y un grado de escolarización. De acuerdo con ello, se definen propósitos educativos y contenidos escolares.

11 Resolución Ministerial N° 848/08.

La gradualidad de la escolarización de acuerdo con la edad cronológica es una estrategia que promueve la homogeneización de la población escolar. En efecto, la escuela agrupa a los sujetos por edades y coloca a los estudiantes en un punto de partida común, diseña un recorrido relativamente estandarizado y establece “ritmos” de aprendizaje y acreditaciones: un grado por año con avances anuales, inicios y finalizaciones prefijadas. De esta manera, los caminos que se recorren en el sistema escolar son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. La resolución ministerial que dio lugar a la experiencia propone la reorganización de itinerarios escolares. Desde la misma denominación de la experiencia, se está poniendo en duda el recorrido estandarizado que propone la escuela. Esto supone una discusión a la unidad anual que se instaura como supuesto del aprendizaje simultáneo (Terigi, 2006; Souza Patto, 1991, citado en Padawer, 2007).

El uso homogéneo del tiempo escolar define el aprendizaje simultáneo, la gradualidad y la evaluación anual, lo cual es un claro ejemplo de lo que presentamos a inicios de este capítulo sobre comprender estas características del formato escolar como una unidad. Quizás en esa extraña imbricación reside la dificultad para su modificación.

Entre los fundamentos de la propuesta de Reorganización de itinerarios escolares, en la normativa, se encuentra la expresión de aceleración de trayectos escolares. La aceleración intenta producir avances en la escolaridad de los alumnos en menor tiempo que el que prevé la secuencia habitual de “un año lectivo-un grado escolar” (Terigi, 2006). Terigi sostiene que si la meta es acelerar los itinerarios escolares, es necesario poner en juego otros recursos pedagógicos para que los estudiantes puedan progresar en su escolaridad a un ritmo más rápido que el que se preveía inicialmente. En la experiencia en cuestión, la aceleración se concretó al permitir a los alumnos cursar dos ciclos lectivos en un año escolar, lo cual requirió de la constitución de un nuevo grupo de aprendizaje, el diseño de una propuesta curricular y metodológica específica y procesos de interacción que habilitaran la posibilidad de aprender.

En la experiencia de Proyecto de Terminalidad No Formal, en el DENFO, y en los Proyectos flexibles, es interesante advertir que los agrupamientos de alumnos tampoco son homogéneos. Los grupos se van conformando de acuerdo con la idea de progreso continuo. Es decir, es posible que algunos estudiantes hayan cursado –tal como lo manifestaron los entrevistados– en menor tiempo que otros. Su trayectoria no se define por una estructura prefijada de grados que supone un tiempo homogéneo de estudio. Esto es un indicador más de la flexibilidad que asumen todas estas iniciativas de cambio en las condiciones de escolarización.

Las formas de presentación y apropiación del conocimiento

Tal como expresamos es preciso indagar en la concepción del conocimiento que se imbrica en el diseño curricular de la escuela secundaria. Ello condiciona los criterios de selección y las formas de presentación del contenido escolar.

Autores especializados sostienen que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado (Edwards, 1985). En la mayoría de las experiencias la “forma de los contenidos” que adopta la propuesta se caracteriza por ser parte de problemas seleccionados en función de los intereses de los alumnos. Las mismas temáticas extraídas de medios digitales, especialistas, medios gráficos (revistas) adquieren distintos significados que se agregan al contenido y producen una nueva síntesis, un nuevo contenido.

Verónica Edwards (1985) utiliza la categoría de “forma de conocimiento” para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. No diferencia el contenido de la clase de la forma de enseñanza, ni de la relación docente-alumno. Una de las formas del conocimiento que sistematiza la autora es la del “conocimiento situacional”. En esta forma, el conocimiento se estructura en torno al interés de conocer, de hacer inteligible una situación. La autora define a la situación como una realidad que es creada en torno a la presencia de un sujeto: “una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto implicado en ellas” (p.164). El conocimiento, de este modo, para la autora es significación y ello implica necesariamente al sujeto que significa.

La propuesta metodológica ubica la significación como el eje central. Las respuestas en la enseñanza no son únicas, puesto que suponen significaciones singulares que pueden ser nuevamente resignificadas luego de un proceso de intercambio y construcción compartida. El predominio de esta forma de conocimiento situacional supedita el predominio de la lógica del contenido disciplinar y habilita otra lógica de interacción entre el docente y los alumnos alrededor de la enseñanza y de la participación.

Uno de los aspectos destacados en relación con la propuesta metodológica y con el modo de presentación de los contenidos fue la autonomía que contaban los docentes para poder diseñar propuestas respondiendo a los intereses e inquietudes de los estudiantes. En efecto, sentían que al no estar designados por horas cátedra ni por un área de conocimiento específica, podían efectivamente diseñar propuestas de enseñanza que consideraran recortes de la realidad como objetos de estudio, que eran analizados desde diversas perspectivas disciplinares.

Al momento de considerar en conjunto las experiencias previamente presentadas, observamos los siguientes rasgos comunes:

- Flexibilización en las condiciones de escolarización, focalizando en aspectos pedagógicos.
- Elaboración de una nueva propuesta curricular centrada en la organización de conocimientos por áreas y no por disciplinas, lo que requirió, necesariamente, de una selección de contenidos para enseñar.
- Organización de nuevas formas de trabajo docente, con espacios institucionales que reconocían la necesidad de la planificación conjunta y la revisión de la práctica docente. Constitución de equipos docentes y de espacios institucionales para poder evaluar de manera conjunta e integral los progresos, en términos de aprendizaje de los estudiantes.

- Modificaciones en la uniformidad de los tiempos escolares. Reconocimiento de diferentes itinerarios escolares. Flexibilidad en los horarios escolares: tres turnos diferentes.
- Reconocimiento de otros espacios para aprender. Incorporación del contexto externo con diferentes grados de amplitud. Formas de vinculación creciente entre la escuela y la comunidad a través del planteo de situaciones problemáticas contextualizadas.
- Constitución de nuevos grupos de aprendizaje con pocos integrantes, lo que favoreció la construcción de nuevos vínculos, el acompañamiento en los procesos de los estudiantes y, por ende, una mejora en su autoestima.
- Modificaciones en las estrategias didácticas. Predominio de la situación problema y de propuestas que promovían la participación de los alumnos. Planteo de actividades que requerían de producciones favorables para el proceso de comunicación e interacción entre pares y con otros actores. Priorización del trabajo grupal. Consideración de los intereses personales de grupo y vinculación con temáticas de la vida cotidiana.
- Modificación de las formas de evaluación habituales e intento de compatibilizar con los sistemas de evaluación de las escuelas.
- Reconocimiento de las características o necesidades educativas de los nuevos sujetos.

Reflexiones, preguntas, inquietudes

El diseño de las propuestas considera la flexibilidad como una de las características centrales y habilita a pensar posibles modificaciones del formato escolar para favorecer procesos de inclusión educativa. En efecto, la construcción de un vínculo pedagógico, la flexibilidad en el diseño curricular y en el régimen de asistencia y la promoción que contempla diversos itinerarios por saberes y no por ciclos educativos constituyen oportunidades para la inclusión genuina de estudiantes que habían abandonado sus estudios.

Las iniciativas demuestran que las escuelas y los responsables de las políticas educativas pueden impulsar cambios en diferentes aspectos de la estructura institucional estandarizada. Un valor importante de estas iniciativas radica en la finalidad de incluir sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo formal. Interpelan la dinámica de funcionamiento del formato escolar y contribuyen, en ese sentido, a profundizar las políticas de inclusión educativa. En palabras de los mismos actores, estas experiencias “hicieron visibles” a los sujetos que quedan fuera de las escuelas y, al mismo tiempo, contribuyeron a evidenciar las limitaciones del formato escolar para garantizar la educación “para todos”. Comenzamos este capítulo afirmando que los procesos de inclusión requerían necesariamente promover genuinos procesos de aprendizaje. Entendemos el aprendizaje como una construcción de sentido a partir de la propia experiencia. Este

posicionamiento nos permite analizar las experiencias desarrolladas e identificar las tensiones que se encuentran en ellas.

Los docentes que generaron estas iniciativas partieron de reconocer ciertas dificultades o problemáticas que, inicialmente, interpretaron eran de los estudiantes. Comienzan a trabajar en ellas porque un grupo de alumnos abandona los estudios o no finaliza en los tiempos y en las edades requeridas por el sistema. Encuentran que estos alumnos no podían aprender en las condiciones propuestas por el formato escolar. Es decir, la preocupación inicial parecería ser ofrecer la oportunidad de la “terminalidad” de los estudios previstos como obligatorios por la normativa vigente. Aquí, una primera cuestión para reflexionar: ¿qué lugar tiene el aprendizaje como estrategia genuina de inclusión? ¿Cómo se entienden los procesos de inclusión educativa? ¿Es estar dentro de la escuela? ¿Estar y aprender? ¿Estar y terminar?

Más allá de que la respuesta desde el discurso establecerá, sin duda, relaciones con el aprendizaje, nuestra reflexión apunta a considerar qué entiende el colectivo docente por dicho proceso. En muchas entrevistas, los docentes que participaron de las iniciativas de cambio señalaban que, según su impresión, los docentes a cargo de las asignaturas querían que “los chicos se acomoden”, “que se adapten” a las reglas del trabajo escolar. Ahora bien, ¿qué significa entonces estar incluido?

Utilizaremos un análisis realizado por Sendón (2011), quien sostiene que el concepto de inclusión puede ser entendido de diferentes maneras: como inclusión pedagógica, como inclusión social o bien, como disciplinamiento. La inclusión pedagógica focaliza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y parte de considerar al otro como un sujeto de derecho. En la segunda consideración, el rol más importante de la escuela es la inclusión social, generalmente frente a situaciones de extrema vulneración de derechos. Por último, la inclusión puede ser comprendida como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social. Ello genera que el objetivo sea priorizar la retención y la instrucción en reglas básicas de convivencia por sobre la enseñanza (Sendón, 2011).

Sin duda, las primeras impresiones parecerían ser que, para algunos docentes de las escuelas, la inclusión se entiende como disciplinamiento y ello conlleva una serie de riesgos. Uno de ellos, por ejemplo, es que los “Proyectos flexibles” – como estrategia de inclusión que se diseña e implementa al interior de la escuela, pero para un grupo focalizado– se conviertan en un circuito pedagógico diferenciado y con ello se profundicen aún más las brechas de desigualdad educativa.

Es preciso explicitar una serie de tensiones que se juegan en estos procesos. Por un lado, constituyen una experiencia valiosa, ya que diseñan condiciones de escolarización diferentes para que el aprendizaje sea posible. Con ello, no solo se visibiliza a los estudiantes que no pueden aprender en ciertas condiciones, sino que además se garantizan sus derechos a la educación. En ocasiones, uno de los propósitos es generar procesos de transformación, de reflexión al interior de la dinámica tradicional que supone el formato escolar. La pregunta es, entonces, ¿cuán dispuestos estamos en la escuela a analizar y proponer cambios? ¿Cuán

permeables somos a las “novedades” que nos presentan estas iniciativas de cambio? Por otro lado, si estos diálogos o procesos de reflexión no se generan al interior de las escuelas, estas experiencias terminan legitimando la lógica expulsora del formato tradicional.

Durante la actual gestión del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, se elaboró una normativa especial que regula los procesos de construcción de dichas propuestas y se las denomina “Propuesta Curricular Flexible”. Dicha resolución está acompañada por el documento “Acompañamiento de las Trayectorias Escolares. Propuestas Curriculares Flexibles”. Su elaboración legitima el conjunto de experiencias que se vienen desarrollando en la mayoría de las escuelas secundarias. Focaliza en aspectos pedagógicos como la importancia del diagnóstico, de un adecuado análisis de la trayectoria escolar de los estudiantes, de la planificación de estrategias de reinserción de los estudiantes al grupo-clase, entre otros aspectos. La normativa, aunque constituye un documento valioso, no pone en duda la dinámica de funcionamiento de “lo escolar”, ya que solo acepta, legitima, regula un cursado paralelo.

Otra cuestión que hay que considerar, siempre marcando tensiones que se juegan en esta problemática, se vincula con las formas de implementación de las propuestas. Estas se desarrollaron al interior de las escuelas o bien fuera de ellas, a un grupo focalizado o a la totalidad de la matrícula. Esto genera otro interrogante: el cambio que se propone, ¿es para todos los alumnos o solo para los que presentan dificultades? En caso afirmativo, ¿quiénes son estos estudiantes? Nos preguntamos hasta qué punto una estructura institucional que diseña una alternativa basada en la modificación de pautas estándar no es también una forma de manifestar la exclusión. En el sentido de que se debe realizar esa modificación porque determinado grupo de alumnos no puede responder a los resultados esperados en el marco del diseño curricular y de la dinámica institucional establecida. Esta cuestión, si bien se relaciona con lo anterior, adquiere otros matices.

Algunas reflexiones que ya fueron presentadas, pero quizás sea pertinente que podamos volver a considerar: ¿las dificultades son de los estudiantes o de las condiciones de escolarización? Estas propuestas abordan aspectos parciales del formato y finalmente no logran ser incorporadas en la dinámica institucional cotidiana. Si bien constituyen aportes valiosos en la búsqueda de transformaciones significativas y en el intento de dar respuesta a una problemática ya constituida, parten de considerar al estudiante como objeto de análisis, es decir, se consideran sus características y su grado de adaptación a las prácticas habituales de escolarización más que las limitaciones que presenta el propio dispositivo. Subyacen de este modo, concepciones que centran las problemáticas en los individuos y no en las condiciones de escolarización.

Autores especializados de la psicología educacional advierten sobre la importancia de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades exclusivas del sujeto (individuales o como grupo), sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. En este sentido, son suficientemente conocidas las expresiones de Terigi (2010) respecto

al embarazo adolescente o la sobreedad consideradas como problemáticas educativas: no se trata de “los niños o adolescentes con sobreedad”, sino de “los niños o adolescentes con sobreedad en la escuela graduada”; no se trata de “las adolescentes que son madres”, se trata de “las adolescentes que son madres en escuelas con régimen presencial”. Con ello se abre la pregunta acerca de las condiciones pedagógicas bajo las cuales la sobreedad o el embarazo adolescente constituyen factores de riesgo educativo, y la pregunta consecuente acerca de las condiciones bajo las cuales podrían dejar de serlo (Terigi, 2009). En efecto, el dispositivo escolar instituido todavía ofrece resistencia y mantiene vigente sus características esenciales, reproduciendo prácticas pedagógicas que generan contextos de riesgo de exclusión educativa.

Otra inquietud que resulta del análisis de estas experiencias se relaciona con la conformación de un núcleo duro que no cambia, a pesar de las diferentes iniciativas. Es lo vinculado a la concepción de conocimiento que sustenta el dispositivo moderno: una concepción atomizada y enciclopedista que supone una forma de transmisión y una organización disciplinar del currículo.

Quizás se vuelva necesario profundizar el análisis de las siguientes preguntas para desarrollar abordajes pedagógicos diferentes que impliquen transformaciones en las formas de pensar “lo escolar”: las experiencias que se realizaron, orientadas a la inclusión educativa, ¿promovieron mejores procesos de aprendizaje? ¿Qué cambios involucraron las experiencias? ¿Fueron cambios en el diseño organizacional los que crearon mejores condiciones para el aprendizaje? ¿Un cambio en el formato escolar modifica las formas de enseñar? ¿O modificar las formas de enseñar lleva a pensar en otra escuela? ¿Cuál fue el motor del cambio en cada propuesta? ¿Se trata de enseñar lo mismo pero de otra manera? ¿Se trata de enseñar lo mismo pero más rápido? ¿O se trata de revisar qué enseñamos? ¿Cuánto enseñamos? Y luego sí, ¿de qué modo?

Es preciso continuar con la indagación sobre cómo piensan los actores de la comunidad educativa las problemáticas escolares. En efecto, es necesario indagar qué aspectos influyen en las posibilidades o limitaciones para modificar el formato escolar desde una perspectiva más abarcadora y que no se centralice solo en las dificultades de los nuevos sectores sociales que acceden a la escuela de nivel medio. La concepción del conocimiento que opera bajo el supuesto de que todos pueden aprender los contenidos que se enseñan con los mismos métodos, en el mismo periodo de tiempo, con escasas adecuaciones a las particularidades socio-culturales de grupos y personas es un aspecto que seguramente dificulta la posibilidad de pensar propuestas sistémicas en alternativas de escolarización.

A pesar del constante cuestionamiento, es difícil comprender cuáles son los factores que explican la permanencia del formato tradicional. La perspectiva de abordaje podría ser uno de ellos. En efecto, en las experiencias de cambio analizadas se seleccionan cuestiones parciales como objeto de análisis y transformación y se pierde de vista la necesidad de pensar cómo modificar el conjunto de la estructura que sostiene el formato escolar. La reflexión crítica y sus propuestas se ven muchas veces limitadas por no plantearse una mirada transformadora del

conjunto, que trascienda el análisis de los componentes específicos de la organización institucional. Así, a los múltiples factores que intervienen y se conjugan para obstaculizar las innovaciones se le suma la dificultad para imaginar una estructura de reemplazo que permita incluir las alternativas que se proponen para solucionar distintos problemas puntuales desde una perspectiva integral.

Resulta dificultoso, de este modo, construir una propuesta de escolarización alternativa que incluya a los diferentes participantes de la comunidad educativa compatibilizando las contradicciones y los conflictos de interés de los distintos actores. Esta tarea involucra una multiplicidad de factores entrelazados que implican un desarrollo progresivo y sistemático; no se resuelven con un planteo voluntarista de reformular el todo. Por lo tanto, resulta necesario imaginar nuevos formatos escolares con posibilidades ciertas de ser implementados, aún dentro de las restricciones que presenta el sistema educativo. Si pretendemos promover la inclusión educativa, hay que replantearse los procesos de enseñanza y aprendizaje y la forma que asume su organización en las dinámicas de las instituciones educativas actuales.

La base sobre la que se asienta y resiste el formato escolar vigente es la concepción de conocimiento subyacente, que se oculta en un conjunto de adecuaciones de distinto tipo sin afectar su núcleo duro. Creemos que se dejan de lado reflexiones centrales sobre cómo funciona la inteligencia, cómo se produce el aprendizaje y cómo este se relaciona con las estrategias de enseñanza, la evaluación y la estructuración del currículo. Por esta razón, cuando se habla de cambiar el formato escolar hay que ser cuidadoso de no quedarse detenido en las mediaciones que lo expresan olvidando las conexiones esenciales que dichas mediaciones establecen con las concepciones del conocimiento. De este modo, los cambios en el formato escolar deberían ir precedidos por posicionamientos en torno a cuestiones pedagógicas.

Una manera de presentar el análisis podría ser: una pedagogía orientada a los contenidos, donde lo que estructura el diseño organizacional es la disciplina científica, o una pedagogía orientada a la construcción de competencias, que parte de presentar el conocimiento en torno a problemáticas cercanas a los estudiantes y donde la resolución de estas problemáticas implica la construcción gradual de competencias que involucren la movilización de saberes ante situaciones complejas y próximas a los estudiantes.

Pensar en problemáticas no representa solo una opción de cambio para seleccionar y presentar el contenido por enseñar, sino que constituye un valioso punto de partida para pensar en las concepciones sobre el conocimiento y sus modos de adquisición y, básicamente, en las modificaciones que estas concepciones generan en la organización de lo escolar. Supone agendar los cambios en el diseño curricular y con ello en las condiciones para generar procesos de interacción docente-estudiante, formas diferentes de vinculación con el conocimiento.

El conocimiento como construcción, la construcción gradual de competencias, la problematización, el abordaje interdisciplinario y las modificaciones curriculares parecerían ser algunas de las cuestiones que se deben considerar en las

modificaciones del formato escolar. El cambio del formato escolar tradicional requiere de nuevos saberes pedagógicos de los docentes y de los equipos de gestión. Se requieren también transformaciones en la enseñanza, en las formas de organización de los grupos de aprendizaje, en el vínculo docente-alumno, en las formas del conocimiento, entre otras. Pero es poco probable que ello ocurra si no cambian las condiciones en que tiene lugar la escolarización. Por ello, garantizar el derecho a la educación no es responsabilidad única ni singular de las instituciones o de los docentes. Se necesitan políticas concretas de un Estado que instrumente acciones que hagan de la escuela un lugar genuino de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias

- Acosta, F. y Pinkasz, D. (2011). *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ainscow y Echeita. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España. Universidad Autónoma de Madrid (España) - Universidad de Mánchester (Reino Unido).
- Álvarez-Uria, Varela J. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: De la Piqueta.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina. Disponible en www.porlainclusion.educ.ar/
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE-Revista Iberoamericana sobre "Calidad, Eficacia y Cambio en educación"*. Vol. 7, N° 4. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-7num4/art15_hm.htm
- Berstein, B. (1984). *15 personajes en busca de otra escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia.
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología*. N° 16, pp. 39-66.
- Edwards, V. (2005). *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E. La escuela cotidiana. México: FCE.
- Echeita, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, N° 2, pp. 9-18.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*. Año 17, N° 30, pp.57-69.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

- Montes, N. Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *RMIE, Revista mexicana de investigación educativa* 1075. Vol. 15, Nº 47, pp.1075-1092.
- Padawer A. (2007). Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los Grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización. *Revista Propuesta Educativa*. Año 16. Nº 2. p.72.
- Perrenoud, P. (1999). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Editorial Morata.
- Sendón, M. A. (2011). *El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria*. En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 155-178). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Sinisi, L. (1998). *Todavía están bajando del cerro. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotidianeidad escolar*. Ponencia publicada en el 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. Ciberespacio, Organiza: Equipo NAYa – Documento electrónico disponible en <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia2-2.htm>
- Southwell, M. (2008). ¿Particular?, ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Revista Propuesta Educativa*. Año 17, Nº 2. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2000). *Relaciones entre Psicología y Educación. Psicología Educativa*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, Nº 4. Disponible en: [_http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf)
- Terigi, F (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa hacia una reconceptualización situacional. *OEI, Revista Iberoamericana de educación*. N 50
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia, Santa Rosa. La Pampa. Febrero.

- Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de La Pampa.
- Tiramonti, G. y otros (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Trilla, J. (1985). *Características de la escuela*. En Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Alertes.
- Tyack, D. y Cuban. (1997). *Thykering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vincent, G. Lahire, B. Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Lyon: Press Universitaires de Lyon.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Ziegler, S. (2004). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año VII. N°12.