



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO
Lic. Silvia Storino

Maddonni, Patricia y Sipes, Marta

El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas / Patricia Maddonni y Marta Sipes ; con colaboración de Nancy Amado y Aurora Ayciriex. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 88 p. ; 23x17 cm. - (Entre directores de escuela primaria / Teresa Socolovsky)

ISBN 978-950-00-0786-3

1. Educación. 2. Gestión. I. Sipes, Marta II. Amado, Nancy, colab. III. Ayciriex, Aurora, colab. IV. Título
CDD 371.201 2

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DEL PROYECTO *Teresa Socolovsky*
AUTORAS *Patricia Maddonni, Marta Sipes*
COLABORADORAS *Nancy Amado, Aurora Ayciriex*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Alcira Bas*
COORDINACIÓN EDITORIAL *Gonzalo Blanco*
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Clara Batista*
DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Agradecemos muy especialmente la colaboración de Inés Rodríguez de Berni y de la artista Susana Di Pietro, de quien se reproducen obras de la serie Cuerpos Dóciles (www.susanadipietro.com.ar). Asimismo agradecemos la gentileza de ABC Medios, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, por las fotografías que se incluyen.

Estimados colegas:

La escuela es un lugar que da la bienvenida a los niños, que los recibe para pasarles el mundo, y ello es en sí mismo una alegría. Enseñar, en este sentido, remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión de la herencia con la posibilidad de transformar, crear, alterar ese patrimonio.

Si la finalidad de la educación es garantizar el acceso y la apropiación efectiva de los saberes culturales, es obligación del Estado generar las condiciones para que la educación se torne posible. En este sentido, entendemos que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante: impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Los que tenemos funciones de conducción sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto colectivamente.

Por ese motivo, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los Ministerios Provinciales, asume la responsabilidad de promover espacios de formación que garantizan el derecho a capacitarse a los equipos de conducción de las escuelas primarias, entendiendo que colaborarán en el ejercicio de un rol que, sin arbitrariedad ni autoritarismos, requiera de la firmeza de las convicciones y la precisión de las direccionalidades.

Los saludo con la esperanza de que en este trabajo colectivo, renovemos nuestro entusiasmo y deseo por seguir compartiendo cotidianamente la tarea con niños, padres y docentes, de cada escuela primaria argentina, y, al hacerlo, reafirmemos el compromiso colectivo de trabajar por una escuela inclusiva y de calidad, garantía de una Argentina justa y solidaria.

Prof. Alberto Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Estimados directores:

El presente material ha sido elaborado por un conjunto de colegas pertenecientes a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con el propósito de realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario. También hemos convocado a diversos profesionales que han aportado su saber y entusiasmo para realizar esta obra.

La colección Entre Directores de Escuela Primaria está compuesta por nueve volúmenes que recorren diversos temas y problemas. Son parte de una propuesta nacional de formación para equipos directivos que se propone generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. La colección intenta construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posiciona la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir en torno a situaciones educativas complejas, abiertas, sobre las cuales se impone una lectura atenta de las situaciones para elegir, en cada caso, el mejor camino.

La escuela primaria abre sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias que pueblan nuestro país. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada niño y a cada niña vivir una experiencia educativa de carácter colectivo integral y enriquecido, en el marco de un vínculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los docentes piensan prioritariamente la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro con los alumnos y los padres. En esta tarea los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario.

Revalorizar estas dimensiones nos obliga a volver sobre las palabras con las que pensamos el quehacer directivo, sosteniendo la confianza en el saber que sobre esta tarea es posible sistematizar en conjunto por los propios directores. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construyen entre la lectura y la reflexión, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevados adelante por los propios directores y el análisis profundo y sincero sobre ellos.

Esperamos que el trabajo compartido facilite esta tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción; para mejorar aquellas que han demostrado ser inapropiadas para construir una escuela más democrática y plural, recuperando otras que permiten hacer avanzar a los colectivos de la escuela; revalorizando las que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando, en suma, a una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.



ÍNDICE

- 11 De niños y niñas a alumnos y alumnas
- 17 Convertirse en alumnos
- 23 ¿Qué alumno espera la escuela?
- 35 Poner la atención en las situaciones educativas
- 39 Entramado entre la política y las definiciones institucionales
- 43 Miremos a los niños, a los alumnos y sus trayectos: qué hacer desde la escuela
- 59 Condiciones que favorecen una experiencia educativa

- 73 Anexo 1. Cómo pueden los que no podían
- 79 Anexo 2. Datos
- 83 Bibliografía



De niños y niñas a alumnos y alumnas

“Los mejores profesores son aquellos que saben transformarse en puentes, y que invitan a sus discípulos a franquearlos.” (Nikos Kazantzakis)

Comenzaremos este Módulo a partir de la lectura de dos escenas.

Primera escena

Una directora se encuentra en la entrada de la escuela recibiendo a los niños el primer día de clases y mira a:

- un niño coreano, que habla con cierta dificultad castellano, acompañado por la mamá en su primer año en esta escuela.
- una niña que el año pasado cambió de escuela y estuvo a punto de rehacer tercer grado.
- un niño con casi doce años, que tímidamente se dirige al grupo de tercer grado.
- un niño que no quiere entrar y sus compañeros lo animan para hacerlo.

¹ Esta escena es una adaptación de una propuesta utilizada por Alejandra Rossano en un trayecto de formación profesional realizado en la provincia de Tierra del Fuego, 2006.

Segunda escena

Luego de las primeras semanas de clases se organiza la primera reunión de docentes.

En dicha reunión:

- La maestra de primero menciona que en su grado hay tres chicos que repitieron, uno por segunda vez.
- La maestra de quinto comenta que volvieron a su grado dos chicos que habían dejado la escuela.
- La maestra de segundo grado se muestra preocupada porque tienen en el aula a un niño de otro país que no habla ni escribe castellano.
- Los maestros de sexto y séptimo comentan que el grupo de alumnos, que eran tan tranquilos en quinto, están muy revoltosos y se los ve distraídos. Les preocupa que haya chicos que tienen más de 12 años y algunos se ausenten mucho.

Si ponemos la mirada en ambas escenas advertimos que la variedad de situaciones que abarca la vida escolar invita a reflexionar acerca de qué es una escuela, a quiénes recibe y qué se espera de ellos. Se abren preguntas acerca de cómo son las vidas de esos niños, niñas y adolescentes y cómo transitan la escolarización. Referirnos a esos itinerarios nos conduce inevitablemente a mirar detenidamente a los sujetos que la escuela recibe: “niños y niñas” que en su paso por la escuela se convertirán en “alumnos”.

Actividades

Proponemos pensar o relatar otras escenas posibles que den cuenta de situaciones donde se hace visible el conocimiento acerca de los niños y niñas ¿Qué características tienen? ¿Cuánto sabemos en concreto de ellos?

Es preciso tener en cuenta que antes que alumnos/as los protagonistas de las escenas son niños/as. Al no desconocer esto que puede resultar tan obvio, estaremos comprendiendo que nuestras prácticas y la forma de vinculamos con los niños estará determinada por supuestos y modos de entender y comprender la infancia. Indudablemente aún hoy persisten quienes siguen ubicándola como una etapa incompleta, menor, que todavía no

es y que, por tanto, importa solo en términos de futuro. De allí que primen intervenciones tendientes a considerarla como aquello que hay que moldear, normalizar o enderezar. De esta forma es evidente que queda invisibilizado su presente, sus deseos, sus saberes, sus conocimientos. Gimeno Sacristán (2003) plantea que:

La categoría alumno es una forma social por antonomasia de ser menor o de vivir la infancia y la adolescencia. No es del todo universal pero sí dominante para todos los individuos que, por su edad, reconocemos como menores. La escolaridad crea toda una cultura en torno a cómo vemos y nos comportamos con los menores (las maneras de verlos, pensarlos y quererlos). Ser alumno supone acumular la doble carga semántica de ser menor más la de ser escolarizado, existiendo variaciones culturales tanto en las formas de concebir a los menores como en las formas de ser alumno.

Al mismo tiempo Ricardo Baquero (2006) afirma que:

La investigación histórica mostró con claridad que las formas modernas de percibir la niñez –el sentimiento de infancia– no eran “naturales” sino productos históricos específicos. Esto es denominar infancia a la forma particular de procesar la niñez que se produce en la modernidad.

De tal modo, la imagen de los niños aparece atribuyéndoles como propio de su naturaleza rasgos como la dependencia, la necesidad de protección, la heteronomía y la necesidad de un acceso gradual a la cultura o prácticas adultas. Si hasta la revolución industrial y previamente a las grandes migraciones del campo a la ciudad, podía percibirse a los niños fijados al dispositivo económico y educativo familiar, compartiendo actividades y posiciones con los adultos, ahora se percibía como necesaria una segregación de la cultura infantil. Se requiere para los niños que vagaban por las calles y no habían sido alcanzados por el re- definen la posición de alumno en el espacio escolar moderno. El alumno está situado en una posición de heteronomía, dependencia y de acceso gradual a los saberes adultos, está colocado en una posición de infante. Estas indagaciones históricas se dan la mano con las revisiones de la psicología del desarrollo recién comentadas. Esto es, existe un común denominador destacable. La producción histórica de la infancia moderna deja al desnudo, nuevamente, su carácter no natural.

Recalquémoslo: las formas de percibir y vivir la niñez a la manera de la infancia son producciones históricas que nada dicen del desarrollo “natural” de los niños. Esto es, aquella concepción evolutiva moderna que hemos descrito, muy probablemente no refiere a un supuesto niño natural sino a este infante moderno, esta manera ideal de vivir la niñez de acuerdo a la percepción de la modernidad. Como hemos visto, este ideal normativo se naturaliza, se expresa y pone en práctica un criterio de normalidad con el

que se juzga, evalúa, mide y compara a los sujetos. La escuela resultará el laboratorio social de producción de la infancia normal y la superficie de emergencia de la posibilidad de analizar de modo comparado, precisamente, a la población infantil.

Siguiendo el planteo de ambos especialistas sostenemos que la categoría “alumno” es una construcción histórica y social. Se trata de un efecto de la escolarización masiva, que se instaló a partir de un dispositivo –el escolar– el cual fijó a los niños en la posición de alumnos (Baquero, 2007).

De esta manera se vincula la extensión masiva del formato escolar a los procesos de constitución de la infancia moderna y con ello, entonces, a la producción de formas específicas de vivir, sentir y representar la niñez.

Tanto la escuela como la infancia no son fenómenos naturales, sino construcciones históricas, sociales, con notas características mutables que varían según el contexto histórico en que se inscriben. Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y pensar infancias y por tanto de hacer (se) o producir (se) alumno.

Concebir así este proceso, trae aparejada la idea de que el formato escolar moderno adopta formas precisas y minuciosas de regular el tiempo y el espacio para producir un tipo de aprendizaje.

Para ampliar

Para ampliar estas ideas en torno al concepto de infancia como construcción social se pueden consultar los siguientes textos:

- Carli, Sandra (2005): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.

Presenta un desarrollo que facilita comprender el origen de los estudios sobre la infancia. En la compilación Mariana Karol considera la constitución de la subjetividad del niño; Alicia Lezcano propone miradas desde la sociología en los procesos de socialización de la infancia y Martha Amuchástegui invita a reflexionar sentidos de los rituales en la escuela argentina.

- Carli, Sandra (2006): *La cuestión de la infancia. Entre la escuela la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.

Compila artículos que analizan la cuestión de la infancia desde el regreso de la democracia y en los noventa. Se plantean cuestiones respecto a

la incidencia e importancia de las mutaciones de la sociedad y las escuelas vinculadas a distintos temas: autoridad docente, niños y alumnos en riesgo, consumismo y los nuevos modos de organización urbana.

Arriesgamos expresar que la escuela recibe niños y los mira como alumnos. Proyecta ciertas expectativas respecto a ellos: lo que deben aprender, las formas como deben aprenderlo y comportarse, etc. Se produce entonces un pasaje de la condición de niño a la de alumno que tendrá efectos tanto en el desarrollo como en las relaciones que se pongan en juego en la institución.

En este sentido aludimos a que el concepto de trayectoria escolar se relaciona con ciertas condiciones pedagógicas que ligán la trayectoria con el dispositivo-formato escolar y con los procesos propios de la escolarización:

- La inclusión universal obligatoria.
- Una organización específica del trabajo (escolar).
- Una regulación del tiempo y del espacio.
- La gradualidad.

Cuando se hace referencia a las “condiciones pedagógicas” se comprende que los sujetos se constituyen como “alumnos” bajo ciertas condiciones propias del proyecto escolar, el cual, al decir de Baquero y Terigi (1996), involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjamos su identidad.

Por eso resulta central revisar esas condiciones y ponerlas en discusión en pos de avanzar efectivamente hacia una plena inclusión educativa (Terigi, 2009). De esta manera intentamos desnaturalizar la mirada sobre la escuela y también sobre quienes asisten a ella en calidad de alumnos.



Convertirse en alumnos

El primer día de clase puede convertirse en uno de los más recordados de la infancia. Podemos imaginar, allí donde fuere, una serie de rituales que prepararan el ingreso. Con las diferencias propias de cada región o de cada espacio para atravesar el umbral simultáneamente temido y esperado de la primera institución a la que las sociedades han depositado el oficio de transmitir los saberes social e históricamente construidos por la humanidad: la escuela.

El inicio de la escolaridad es un acto ritual de amplia significación social y uno de los recuerdos infantiles de mayor vigencia para los adultos. La inscripción de un niño en la escuela guarda relación con las necesidades del grupo social en el que la familia está inserta y con la expectativa de futuro que tenga. Así la escuela se convierte, para quien tiene que aprender a ser alumno, en una metáfora de la sociedad.

Los niños y niñas que llegan a la escuela, lo hacen con sus modos particulares de crianza de acuerdo con su etnia, cultura, clase social, barrio, familia. Y como decíamos en la escuela aprenden lo que Perrenoud (1990), denominó “el oficio de alumno”. De acuerdo con los análisis recientes, es necesario observar que tener éxito en la escuela no significa solo aprender los contenidos académicos (los que, normalmente, aparecen en el currículum formal), sino también aprender a desempeñar adecuadamente el *oficio de alumno*. Este autor con esta categoría muestra el particular desempeño que se espera de los niños en clase y la importancia de entender los rasgos de este oficio para tener éxito en la escuela.

El paso por la escuela incluye la adquisición de conocimientos y también la enseñanza de vivir en ámbitos circunscriptos a un grupo reducido, inserto en una organización y con ciertas reglas de trabajo. Así lo expresa:

La escuela prepara para la vida, al menos, a través del hábito de actor social y de las cualificaciones y conocimientos que permite adquirir.

Aprendiendo el oficio de alumno se aprende el de ciudadano (Perreneoud, 1990).

Es una forma de concebir lo que algunos especialistas han dado en llamar la “cultura escolar” o “matriz escolar”: las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados por los intentos de reforma. Pasan los años y estos modos de ser escuela y posicionar los lugares de los sujetos no se modifican con facilidad.

Actividades

1. Les proponemos que, junto a sus colegas, expliciten y pongan en común las representaciones en torno a:
 - las notas distintivas respecto a las categorías de infancia y alumnos/as;
 - las acciones que desde la escuela determinaron la conformación de la identidad escolar de alumno o alumna.
2. Observe junto a su equipo docente la siguiente obra de la artista plástica Susana Di Pietro.¹



Susana Di Pietro
Buena nota (2006), acrílico sobre tela,
35 x 35 cm

¹ Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro14/images/resena.jpg>

- ¿Qué notas de la obra permiten inferir que se trata de alumnas?
- Verifiquen después en fotografías personales de la escuela si algunas de esas notas se replican.



Susana Di Pietro
Nenas 2 (2006), acrílico sobre tela,
35 x 35 cm



Susana Di Pietro
Recreo (2006), acrílico sobre tela,
20 x 20 cm

1. ¿Qué nos dicen estas imágenes?
2. Reflexionen, si es posible con los docentes de su escuela, y confeccionen un inventario sobre los rituales que se evidencian y convierten a un niño en un alumno. ¿Qué se enseña con ellos? ¿Les es posible precisar contenidos?

Dentro de las condiciones pedagógicas, uno de los aspectos centrales son las formas o modos que tiene el alumno para adquirir conocimientos escolarizados. Advuértase que decimos que en el modo de aprender del *alumno*, y por lo tanto nos referimos a esa forma de aprender dentro de un contexto particular como es la escuela, no estamos aludiendo a un niño en su contexto de crianza, sino que pensamos en un niño/a en su condición de alumno/a.

Actividades

Les proponemos reflexionar y comentar este fragmento de Flavia Terigi sobre las demandas cognitivas que la escuela imprime en los niños.

Como señalan los estudios que comparan los desempeños notoriamente diferentes de los sujetos en ámbitos escolares y no escolares, en cierta forma, los sujetos se posicionan de manera específica en el seno de las prácticas escolares y es la misma situación la que los coloca en actitudes de mayor pasividad/actividad, de mayor autonomía/dependencia, la que los dispone a usar ciertas herramientas cognitivas en detrimento de otras, a reconocer problemas como ejemplos o casos de conocimientos que se poseen, a activar cierto tipo de conocimiento por sobre otro, etc.

La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognitivo. Es decir, sus efectos sobre la subjetividad exceden en mucho los aspectos cognitivos toda vez que implica a los alumnos en regímenes discursivos, en reglas de división de tareas particulares, en regímenes de regulación de los comportamientos con sus respectivos sistemas normativos o de mediación para la resolución de conflictos, genera nuevas motivaciones e intereses, etc.

Hace ya muchos años, tres investigadores brasileños, Terezinha Carraher, David Carraher y Analúcia Schliemann (1991), se preguntaron por qué los chicos que vendían cocos al costado de las rutas y que con frecuencia cotidiana realizaban transacciones comerciales, daban vueltos (operación que requiere un cálculo que implica una reversibilidad de la operación), no podían resolver simples operaciones numéricas del primer grado. En esa oportunidad se pudo comprobar que la repitencia de los alumnos en los primeros grados de la escuela primaria estaba relacionada con el tipo de saberes que la escuela demanda. Hacer la cuenta de sumar poniendo los números según el algoritmo tradicional de la suma, no es el modo como se resuelven esas operaciones en la vida cotidiana. En ese sentido podemos decir que, en ocasiones, no son las características de los alumnos y sus modos de aprender, sino que es necesario revisar la situación de aprendizaje.

Hay autores que entienden que deben conjugarse una multiplicidad de componentes para analizar qué sucede con el aprendizaje escolar. Hablar de aprendizaje en contexto nos pone en la necesidad de comprender al proceso de aprendizaje como “situado”, es decir, como se produce o construye en el interior de ese entramado complejo y particular que es el aula.

Para ampliar

Para profundizar sobre el aprendizaje pedagógico y el aprendizaje situado, se puede consultar el texto *Sujetos y aprendizaje de Ricardo Baquero* (2006),² disponible en <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>.

Actividades

En el texto de Ricardo Baquero que sugerimos, se hace mención a un fragmento de un artículo de Ángel Riviére (1983) llamado “Porque fracasan tan poco los niños”. Les proponemos que, entre colegas, puedan detenerse a comentar cada uno de los mandamientos cognitivos, estableciendo sus relaciones con el problema del denominado fracaso escolar.

Como los del Monte Sinaí, los mandamientos cognitivos que la escuela impone implícitamente al niño son diez y pueden resolverse en brevemente esta especie de “tabla de la ley” escolar:

² Publicación desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Este material plantea la necesidad de recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de nuestros jóvenes y niños, así como la posibilidad de generar experiencias educativas genuinas y potentes que permitan la apropiación plena del espacio escolar.

- I “Desvincularás gran parte de tu pensamiento de los propósitos e intenciones humanas”.
 - II “Deberás tener una actitud intencional de aprender”.
 - III “Dedicarás selectivamente tu atención a las tareas escolares”.
 - IV “Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria”.
 - V “Deberás desarrollar, emplear y compilar estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información”.
 - VI “Dominarás rápidamente nuevos modos y códigos de representación”.
 - VII “Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos, ampliando sistemáticamente tu memoria semántica”.
 - VIII “Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y/o memoria a corto plazo. cuando lo exijan la tarea y el profesor”.
 - IX “Deberás asimilar realmente los contenidos y generalizar tus esquemas. habilidades y estrategias, no sólo a los que han sido explícitamente enseñados, sino también a otros nuevos”.
 - X “Y, para colmo, deberás parecer un niño interesado y competente”.
-



¿Qué alumno espera la escuela?

“La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño.” (Jean-Jacques Rousseau)

Retomemos las dos escenas del inicio de este módulo. Observamos en ellas entre otras cuestiones: una descripción de los sujetos, una manera de ser nombrados o mirados por los adultos-docentes. Niños que paso a paso se irán convirtiendo en alumnos, de quienes se esperará que desarrollen un determinado recorrido. Ese itinerario esperable, lineal, estándar, que realiza un sujeto por los diferentes tramos del sistema educativo, es el que se conoce como “trayectoria escolar teórica”. Dice Flavia Terigi (2009):

Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- la organización del sistema por niveles,
- la gradualidad del currículum,
- la anualización de los grados de instrucción.

Sin embargo, tal como lo describe esta especialista y, observando estas escenas, reconocemos la existencia de otros caminos, otros modos de atravesar la experiencia escolar: niños

que cambian de escuela, que retoman su escolaridad luego de un tiempo de ausencias, que han tenido que realizar dos o tres veces el mismo grado, etc. Transitan la experiencia escolar de forma divergente, intermitentemente, con ciertos vaivenes. Se trata de las verdaderas trayectorias o de las “trayectorias reales”, las que efectivamente encontramos a diario en las escuelas.

Podemos entonces reconocer:

- **Trayectorias escolares teóricas:** son las que muestran los recorridos de los alumnos del sistema, que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Hay tres características del sistema educativo que las enmarcan.
 - La organización por niveles del sistema.
 - La gradualidad del currículum.
 - La anualización de los grados de instrucción.
- **Trayectorias escolares reales:** son aquellas que contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades, rupturas, debido a ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias reiteradas, inconcurrencias prolongadas, sobreedad, bajos rendimientos.

Al acercarnos a estas trayectorias reales surge fuertemente la preocupación por la gran cantidad de niños y adolescentes que pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad y que son, precisamente, los que con mayor frecuencia atraviesan estas situaciones de recorridos discontinuos.

Actividades

Trayectorias reales

Proponemos analizar cuáles son las trayectorias reales que se observan en su escuela.¹

Para ello sugerimos las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Podría dar cuenta de cuantos niños con sobreedad hay en su escuela?
- ¿Cuántos alumnos de su escuela repitieron alguna vez un grado? ¿Cuántos repitieron el mismo grado más de una vez, o distintos grados?

¹ Respecto del trabajo con los indicadores, se puede consultar el cuadernillo *Entre docentes de escuela primaria. Material para el acompañamiento para las jornadas institucionales* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

- ¿Cuántos no terminaron la escolaridad primaria? ¿Cuáles fueron los motivos? (Cambio de escuela, repitencia, trabajo, etc.)
- ¿Cuántos retomaron su escolaridad y por qué?
- ¿Podría sistematizar estos datos por ciclo?
- ¿Es posible, a partir de este análisis, observar algunas características comunes en cada ciclo respecto del recorrido escolar de algunos niños, así como de las estrategias implementadas para acompañarlos?

Desde los equipos directivos es posible contar con un conocimiento amplio de todos los niños y niñas que asisten a la escuela, otorgándole al tema de la trayectoria una impronta institucional, para no dejarlo subordinado únicamente a la buena percepción o preocupación de algunos docentes.

Actividades

Trabajando con indicadores

Proponemos un uso interno de los indicadores para trabajar con los docentes en su escuela, a fin de conocer mejor la situación de la escuela en relación con los problemas de la inclusión educativa, y en la perspectiva del fortalecimiento y la mejora.

Seguimiento de una cohorte²

1. Busque la información que le permita completar el siguiente cuadro.

Grado/Año	1º/2001	2º/2002	3º/2003	4º/2004	5º/2005	6º/2006	7º/2007
Cantidad de alumnos cursantes							

² Esta Actividad pertenece a la clase “Detrás está la gente”, elaborada por Flavia Terigi, para el Seminario Virtual de Formación *Prácticas y propuestas para la inclusión educativa*. Para profundizar puede consultar la página www.porlainclusionmercosur.educ.ar.

2. Responda ahora las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos alumnos se inscribieron al iniciar el período lectivo 2001?
- ¿Cuántos de esos alumnos no terminaron 7º grado en 2007?
- ¿Cuántos no terminaron porque abandonaron sus estudios primarios?
- ¿Cuántos no terminaron porque repitieron algún grado?
- ¿Cuántos cambiaron de escuela?

Como habrá advertido, las dos primeras preguntas se responden con la información del cuadro; las otras requieren rastrear otros datos, así como las que siguen.

3. De los alumnos que ingresaron a 1º grado en 2001 y no aprobaron 7º en 2007 pero asisten a la escuela:

- ¿Cuántos repitieron una vez, un grado?
- ¿Cuántos repitieron más de una vez el mismo grado?
- ¿Cuántos repitieron más de una vez, distintos grados?

Actividades

Lo invitamos a ver la película española *La lengua de las mariposas* (1995), del director José Luis Cuerda, para luego reflexionar sobre estas cuestiones:

- ¿Cree que este film ilustra trayectorias escolares reales?
- ¿Qué indicios en el film le permiten identificar una diversidad interesante de recorridos posibles?
- ¿Qué propuesta podría hacerles a sus docentes para que reflexionaran sobre la heterogeneidad de sus alumnos y la singularidad de sus trayectorias?
- ¿De qué modo podría hacer que sus docentes reparasen en las situaciones de cuidado de las trayectorias?

Las singularidades de las experiencias escolares, en ocasiones, se asocian con la construcción y afianzamiento del fracaso escolar del alumno, en especial a través de perspectivas que ponen la mirada y explican la etiología del fracaso desde los aspectos individuales atribuibles a los sujetos alumnos.

Con escasa frecuencia se vincula “el no andar bien”, “el tener que repetir”, “el tener que ir a aceleración o nivelación”, “el tener que ir a períodos de compensación” con dificultades e ineficiencias en las propuestas de enseñanza o con las representaciones docentes respecto a los puntos de partida de los alumnos, con las bajas expectativas vinculadas a ellos y menos aún a las dificultades que ofrece el formato escolar moderno para atender las singularidades en un formato conformado homogéneo.

En el próximo apartado analizaremos en relación con este planteo, el tema del fracaso escolar masivo y los efectos de su interpretación.

Retomando el tema del denominado fracaso escolar

El llamado fracaso escolar no es un fenómeno nuevo, María Angélica Lus³ nos recuerda que “creada la escuela, se advirtió la existencia de niños que no aprendían según lo esperado y este hecho fue interpretado desde el modelo patológico individual.

En la actualidad existen numerosos trabajos bibliográficos y estudios que analizan y han resignificado las perspectivas de comprender este fenómeno, especialmente vinculándolo con las condiciones de la escolarización.

Para ampliar

Entre los numerosos trabajos que se ocupan del fenómeno del fracaso escolar recomendamos la lectura de Elichiry (2004), Kaplan (2008), Perrenoud (1990 y 2007), Rossano (2007) y el n° 50 de la *Revista Iberoamericana de Educación* (agosto 2009).

³ Es pedagoga, autora, entre otras obras, del texto *De la integración escolar a la escuela integradora* (1996). En la obra cuestiona conceptos y prácticas sostenidas durante mucho tiempo por la Educación Especial y propone, a la vez, bregar por una escuela que entienda y atienda la diversidad de todos los alumnos. Revisa concepciones y prácticas que presuponen una educación provechosa exclusivamente con grupos homogéneos y sugiere aprender a moverse en realidades heterogéneas, en tanto formatos más ricos y justos para todos los alumnos y alumnas.

Estas conceptualizaciones intentan instalar otras formas de mirar y comprender las situaciones de discontinuidad, abandono, ausencias y baja intensidad que adquiere la experiencia escolar para muchos niños y niñas.

Sin embargo, nos preguntamos por qué concepciones centradas en el déficit de los estudiantes o en las miradas psicopatogizantes siguen siendo tan persistentes. ¿Qué es lo que queda invisibilizado en estas miradas? ¿Cómo operan el sentido común y las representaciones? ¿Qué ocurre cuando no se explicitan estas miradas pero se hacen presentes en la acción educativa? ¿Cómo intervenir desde la posición directiva en estos casos?

Actividades

Leer y compartir entre colegas las ideas que se vierten en este párrafo:

Para cambiar las concepciones y por derivación las prácticas educativas que de ellas se derivan, no basta, ni mucho menos, con cambiar lo que se dice, confiando en el poder de la palabra y el discurso, sino que el principal camino a seguir es precisamente el contrario; cambiar lo que se hace, transformar radicalmente la gramática escolar al uso, respecto a la educación del alumno más vulnerable y generar, al unísono, procesos de reflexión compartidos con los compañeros para tratar de reconstruir concepciones más coherentes con nuestras aspiraciones. [...] Desvelar que se esconde detrás de nuestras creencias y maneras de actuar rutinarias, buscando fundamentar nuestra manera de hacer, supone iniciar un proceso de crecimiento profesional que va a ser único en cada uno de nosotros. (Echeita, 2007: 4)

Haciendo un poco de historia

Fue la generación de una mirada crítica la que posibilitó comprender el fracaso escolar masivo vinculándolo a las condiciones propias del dispositivo escolar. Una mirada sostenida en una concepción del aprendizaje en tanto situado que entiende al contexto escolar como inherente a toda lectura acerca del éxito o el fracaso en las aulas. Sin embargo, a través de la historia existieron otras interpretaciones y discursos teóricos que le dieron a este problema otra explicación, y que influyeron, persistiendo aún hoy, en la construcción de discursos y prácticas educativas. [...]

Estos diferentes paradigmas que se sucedieron a lo largo de la historia, aportaron a la construcción de lecturas o modos de entender el problema del fracaso escolar y dieron lugar a la toma de decisiones y al desarrollo de acciones con claras repercusiones en el ámbito educativo.

Un primer discurso centró la responsabilidad de la inadaptación escolar en el sujeto –por enfermedad o déficit– y en sus desventajas socioculturales. Este modelo interpretativo identificó al fracaso en la escuela como expresión de un problema que portan los alumnos a título individual, sostenido en la ilusión de una posible homogeneidad en los procesos y modalidades de aprendizaje, esto es, en que todos los alumnos pueden aprender lo mismo, en los mismos tiempos y con las mismas orientaciones. Esta perspectiva traslada el problema hacia las insuficiencias de aquel alumno que no aprende en los tiempos y las formas esperadas, y otorga frecuentemente una connotación negativa a la realidad en la que dicho niño se encuentra inmerso. Cabe aclarar que al interior de este modelo se asumieron perspectivas patologizantes cuyas lecturas colocan el foco en la detección de dificultades orgánicas y/o emocionales que justifican las diferencias en tanto déficit o patologías del niño. En la misma línea, se consideran las condiciones socioculturales de las familias de los niños, en tanto generadoras de fracaso dando lugar a un enfoque basado en conceptos Comcel de “déficit sociocultural”. Ambas perspectivas comparten una mirada del fracaso centrada exclusivamente en los sujetos, ya sea por déficit biológico, emocional o socio-cultural. [...]

Este modo de concebir el problema no supone acciones que tiendan a la revisión del sistema y su funcionamiento. Sí al uso normativo de herramientas psicológicas que dan lugar a clasificaciones y consecuentes exclusiones que repercuten principalmente en aquellos niños y adolescentes que viven situaciones de mayor vulnerabilidad e injusticia social.

Una segunda perspectiva se deriva principalmente de los aportes de lecturas sociológicas y antropológicas que conceptualizan el fracaso escolar como un producto de la escuela. Ello marcaría cierto avance en las contribuciones al debate, fundamentalmente al incluir a la escuela como generadora del fracaso de sus alumnos. Ahora la mirada hace foco fundamentalmente en la organización escolar en tanto reproductora del orden social, esto es, en tanto reproductora de las desigualdades sociales. Este segundo discurso se sostiene en la pedagogía crítica de la década del '60 y '70, que adjudica la responsabilidad del fracaso educativo a la escuela remarcando el carácter hegemónico de las prácticas que allí se desarrollan.

Se destacan principalmente los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964-1970) y de Baudet y Establet (1972). Estos autores demostraron cómo la escuela transmitía los valores de las clases dominantes y cómo además lo hacía de una manera codificada, de tal modo que los niños de las clases dominantes tenían más facilidades para decodificar esas normas y valores. Señalaron así que los niños de medios populares no fracasaban en la escuela porque sufrían de una incapacidad para aprender sino porque la organización escolar los conducía al fracaso; el fracaso era un modo de selección. Cabe destacar que si bien las principales producciones teóricas con que se cuenta provienen del campo sociológico y antropológico, las

investigaciones psicológicas como las desarrolladas fundamentalmente por la especialista Emilia Ferreiro han avanzado y aportado desde la psicología a mirar este problema.

El giro producido desde una mirada individual y patologizante del problema a la asunción de la responsabilidad político-institucional provocó que desde las esferas gubernamentales se avance también en la promoción de políticas tendientes a la elaboración de proyectos que dieran respuestas a la “retención”-“inclusión” de los alumnos en la escuela.

Un avance dentro de esta perspectiva es la que analiza el problema desde una mirada más compleja, sistémica y pone el eje en las condiciones pedagógicas de escolarización [...]

Maddonni y Aizencang (2000)

El siguiente gráfico, elaborado por Flavia Terigi (2009) muestra la relación entre los discursos interpretativos acerca del fracaso escolar y los efectos en las formas de encarar el problema desde las políticas educativas.

Modos de explicar(nos) el “fracaso escolar” / los problemas de inclusión	Formas de la política educativa
Explicaciones basadas en atributos del sujeto (modelo individual)	Mejores diagnósticos, mecanismos de derivación y circuitos paralelos de escolarización
Explicaciones basadas en la desigualdad social	Políticas sociales de atención a la primera infancia
Políticas educativas compensatorias de las desigualdades	Políticas educativas compensatorias de las desigualdades
Explicaciones que incorporan las condiciones pedagógicas de la escolarización	¿Qué hacer con... ... el currículum único, ... el aula estandar, ... el método uniforme?

Por eso, cuando un alumno repite de grado, abandona la escuela o no logra terminar sus estudios, los directivos y docentes sienten que algo no se hizo del todo bien. Pero al mismo tiempo y de forma más naturalizada, se manifiesta que si esto ocurre es porque “algo le pasa a ese alumno”. Así, el repetir de grado, por no haber alcanzado los objetivos o los contenidos, finalmente se convierte en un fenómeno que trae aparejado otros problemas en la vida de ese alumno. En principio, su propia sensación de fracaso, de impotencia o de imposibilidad. La construcción de una identidad sostenida por el déficit, indudablemente

afecta la vida presente y futura, su imagen de sí, ese es el correlato subjetivo de la repitencia o la discontinuidad de los estudios primarios. Se desplazan así otras vivencias que van afectando su convivencia dentro de la escuela.

Estas realidades que ocurren en numerosas instituciones del país merecen ser analizadas desde otros enfoques que aborden el problema desde su complejidad y que permitan brindar una inscripción política y a la vez institucional del problema.

Nos situamos, entonces, desde el enfoque que considera el fracaso escolar como un problema relacionado, por un lado, con las propias condiciones de escolarización y, por otro, como expresión de la desigualdad social y educativa. Esto significa que no hay “fracaso escolar”, lo que hay son problemas o situaciones que impiden a los estudiantes un recorrido estándar por el sistema educativo. Las posibilidades de aprender en la escuela dependen en su mayoría de las situaciones educativas que con frecuencia quedan invisibilizadas.

De esta forma, avanzando un paso más en la conceptualización que a lo largo de estos años se ha producido sobre el problema del fracaso escolar, coincidimos con Terigi (2009) en afirmar que para que los niños y niñas estén en las aulas y aprendan, para lograr una inclusión plena que garantice el derecho a transitar una trayectoria escolar completa, será necesario que se aborden simultáneamente:

- políticas activas de expansión del sistema;
- políticas que mejoren las condiciones en que los niños, niñas y adolescentes acceden a la escuela;
- políticas que fortalezcan las posibilidades de la familia para desarrollar prácticas de crianza que acompañen a los niños en su camino de la escolarización;
- políticas tendientes a la producción de saber pedagógico:
 - acciones de fortalecimiento al trabajo pedagógico en las escuelas,
 - desarrollo de programas que asuman el desafío de la enseñanza modificando las condiciones en que tiene lugar la enseñanza habitual.

Y son las escuelas a través de los equipos de conducción, las que funcionan como garantes de las políticas públicas, quienes pueden anudar, entrelazar en las instituciones, las condiciones necesarias que den lugar al despliegue y concreción de esas definiciones y decisiones políticas.

En tanto la escolarización es instrumento de la política pública y herramienta que contribuye a legitimar la estructura democrática de la sociedad, cada vez y siempre que garantice la igualdad de oportunidades, a cada institución escolar le atañen, le conciernen, los problemas de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Actividades

Cuando un niño tiene problemas de aprendizaje, su problema toma estado público. Es más, se devela en el ámbito de lo público, ocurre allí, se detecta allí. Es importante distinguir entre problema de aprendizaje y fracaso escolar. No todos los niños que fracasan en la escuela tienen problemas de aprendizaje, y hay niños con problemas de aprendizaje que no fracasan en la escuela. A diferencia de aquello que se circunscribe al ámbito privado, los problemas de aprendizaje adquieren características de lo público y, a la vez, su significación solo puede construirse a partir de la historia singular de ese sujeto que queda “marcado” social y subjetivamente por esa significación. Por eso es tan importante, desde nuestra perspectiva, profundizar sobre el modo en que la escuela, como institución específica, trabaja para impedir la construcción del estigma del fracaso. El lugar simbólico del educador y su práctica son elementos concretos que operan en estos complejos procesos. (Karol, 2005)

- ¿Cree usted que importa sostener el carácter público de lo que sucede en su escuela con respecto a las vidas de los alumnos que allí concurren?
 - ¿Qué reflexiones le provoca la idea sobre el trabajo de la escuela (y particularmente de cada docente) para impedir la construcción del estigma del fracaso?
 - ¿Desde su experiencia como director cree que en las escuelas se trabaja para impedir la estigmatización de los alumnos?
-

Actividades

“Las trayectorias son problemas institucionales”

Le proponemos analizar y comentar con colegas estas expresiones de docentes publicadas por Ana María Silva, en la “La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa” (2001).

Dice la directora: “Estamos en una lucha eterna, sin salida, recién ahora, con la construcción de la nueva escuela adentro de la villa, tenemos alguna esperanza de recuperar a la población del barrio. La escuela está sumergida en una realidad muy cruel que nos desborda y no se pueden hacer milagros. La pobreza se vive en el aula, estos chicos son

carentes de todo: de afecto, de comida, de cuidado, de recursos de todo tipo. La mayoría de estos chicos no va a seguir el secundario. Se dedicarán al “cirujeo” en el mejor de los casos, otros serán delincuentes o lo que es peor traficantes de drogas.”

Dicen los docentes: “Con estos pibes se puede hacer muy poco, diríamos que casi nada. Cada uno es un problema, más que un problema un problemón. La mayoría solo viene a la escuela para comer, no les interesa otra cosa. No traen los útiles, no traen nada, les das un lápiz se lo llevan y al otro día ya no lo tienen más, no cuidan nada. Los padres tampoco viene cuando los llamás y la Asistente Social desde que la asaltaron tampoco quiere volver a la villa. Hay problemas de violencia, de droga, en fin, de todo tipo. Esta escuela es tierra de nadie, cumple solo una función asistencial, de lo pedagógico ni hablar, lo que se les puede enseñar es mínimo.”

Para ampliar la reflexión:

- ¿Cómo cree usted que incide cada equipo directivo (en cada una de las situaciones planteadas) en la trayectoria escolar de sus alumnos? ¿Existe un tiempo institucional para esta problematización? ¿Se ha convertido en un problema institucional?
 - ¿Cómo cree que incide la postura de cada uno de los docentes de su escuela (en cada una de las situaciones planteadas) en la trayectoria escolar de sus alumnos? ¿De qué manera se abren o se cierran posibilidades para el “éxito escolar” en cada caso? ¿Qué lugar se le da a lo que los alumnos “traen”, a sus capacidades y potencialidades?
 - ¿Qué estrategias piensa usted que son conducentes para abordar estas cuestiones con los docentes de su escuela?
 - ¿Qué acciones podría implementar el equipo de conducción de su escuela para que se abran ocasiones para el éxito escolar de todos los alumnos y las alumnas que asisten?
-



Poner la atención en las situaciones educativas

Plena inclusión: condiciones pedagógicas adecuadas

Es necesario recordar que la escuela es el espacio público hegemónico que recibe a la infancia. Es un lugar en el que se producen saberes específicos, contrastantes a los de la familia, creador de otros vínculos secundarios que tienen un propósito institucional y político.

Por ese mismo motivo, la escuela tiene la oportunidad de resignificar las experiencias sociales que los niños y niñas traen, establecer diferencias y construir condiciones de igualdad y justicia para todos.

Actividades

Les sugerimos ver la película *Preciosa*¹ y analizar allí el papel central que cumple la escuela o algunos actores de la escuela en la vida de los sujetos. Las trayectorias interrumpidas y vueltas a encauzar y el cuidado pedagógico desde los adultos, se ejemplifican en el film con mucha claridad y potencia.

Es imprescindible que como equipo de conducción puedan promover entre sus docentes preguntas acerca de cuáles son las condiciones educativas que se le ofrecen a los niños y adolescentes para que logren la escolarización y más aún aprender.

¹ *Preciosa* (en inglés *Precious: Based on the Novel "Push" by Sapphire*) es una película estadounidense dirigida por Lee Daniels (2009).

Como enunciábamos anteriormente, la escuela tiene la tarea de ofrecer, en relación con las acciones y saberes que se produzcan desde las políticas, acciones específicas que hagan posible que los niños habiten las aulas y lo hagan aprendiendo.

En estos últimos años, desde las políticas educativas, se han realizado propuestas tendientes a mejorar, fortalecer, encauzar y reorganizar las trayectorias escolares de los alumnos, respondiendo en cierto sentido a la diversidad de itinerarios y en respuesta al incremento de la pobreza y las desigualdades sociales, las que han puesto en tensión dos fuertes mandatos históricos de la educación primaria: la homogeneización cultural y la cohesión social (Legarralde y Veleda, 2009).

Este malestar resulta difícil de saldar solo desde las escuelas, si no existe un trabajo de articulación sostenido a partir de las definiciones de las políticas públicas que asuman el problema como central y prioritario. Por supuesto, se entiende que ello no será suficiente, ya que la desigualdad o la exclusión social implican no solo políticas educativas. Sin embargo, son imprescindibles para la construcción de un saber específico con relación al contexto actual como para enmarcar y reorientar los compromisos y construcciones pedagógicas al interior de las escuelas.

Comprendiendo esto es que se han elaborado, desde los niveles centrales de algunas jurisdicciones del país, propuestas pedagógicas con el fin de encauzar o reorganizar las trayectorias de los niños. Se asume la condición de gradualidad de la escuela, entendiendo entonces, que el problema de la sobreedad no es un problema de los niños sino de dicha condición.

Para ampliar

Les proponemos conocer y compartir entre colegas, las propuestas llevadas adelante por algunas jurisdicciones del país y otros países de Latinoamérica. Para ello, puede revisar las obras de Terigi (2002 y 2007), Santos (2006) y Almirón y Romano (2009), el Proyecto “Todos pueden aprender”, disponible en www.educacionparatodos.org.ar/Todos.html y en www.porlainclusion.educ.ar/experiencias/progpoliedu/proyectos.html, donde figuran muchas experiencias de distintas jurisdicciones, y el directorio de experiencias de la Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en ciudades (Redligare), disponible en www.redligare.org/politicas_aceleracion.htm.

Políticas de mejora de las trayectorias escolares en el nivel primario

La sanción de la Ley de Educación Nacional brinda el marco normativo para orientar el diseño y la implementación de las políticas educativas que resalten la centralidad de las trayectorias escolares, el trabajo de los docentes, las escuelas y las políticas de enseñanza y el fortalecimiento integral de las instituciones educativas² (la Ley de Educación Nacional de 2006, al restablecer la definición de un nivel de educación primaria, tiende a recuperar la unidad, la identidad y homogeneidad de la educación primaria luego de un período de fuerte fragmentación de los modelos organizativos propiciada por la Ley Federal de Educación de 1993).

Sí bien cada escuela tiene sus particularidades: el calendario forestal, la crecida de los ríos, los deshielos, la temporada de grandes calores, la cosecha del algodón, la sequía, el embotellamiento del tránsito, las inundaciones, los maestros que no pueden llegar, los chicos que no logran llegar, todas comparten el propósito y el sentido por recuperar la tarea de enseñar, como así también centrarse en el seguimiento y acompañamiento de los niños y niñas para hacer posible que completen sus itinerarios escolares.

Según un informe reciente del Ministerio:

Estas dificultades son tanto más difíciles de resolver en escuelas absorbidas por múltiples demandas asistenciales, que les restan tiempo y energías para la reflexión sobre su función pedagógica.

Además de los cambios sociales, otros cambios culturales y propiamente educativos plantean un nuevo escenario para las políticas de mejora de los itinerarios escolares de los alumnos.

Este conjunto de transformaciones comprende desde el eclecticismo creciente en las teorías sobre la enseñanza de los saberes fundamentales (lengua y matemática), pasando por el peso mayor de las nuevas alfabetizaciones –digital, audiovisual, lenguas extranjeras, etc.– en la formación básica, hasta las profundas transformaciones de las relaciones docente-alumno, signadas por la pérdida de la autoridad docente como correlato de la caída de su prestigio social y de las mutaciones más generales de la relación entre adultos y niños, progresivamente horizontales. (Lagarralde y Veleda, 2009)

² Esto se encuentra reflejado en el Capítulo II, artículo 11, inciso h de la LEN: “garantizar a todos/as el acceso y las condiciones de permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal en todos los niveles y modalidades”.

Actividades

La decisión institucional para cuidar enseñando

Preguntas para reflexionar entre colegas:

- ¿Efectivamente considera su equipo de conducción que hay una antinomia entre el cuidado y la enseñanza o, de otro modo, entre la función asistencialista y la pedagógica o piensan que la dicotomía es falsa?
- ¿La inclusión escolar es suficiente para garantizar aprendizajes en todos los alumnos y alumnas?
- ¿Qué procesos, hechos, circunstancias o decisiones dependientes de la dirección hacen que una escuela pase del puro asistencialismo a la oferta pedagógica genuina?
- ¿Qué indicios permitirían hacer visible que una institución generó un movimiento de una oferta a otra?
- ¿Cómo cree que su comunidad percibe la oferta de la escuela que dirige?

Sugerimos la lectura de “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia” (Antelo, 2005) y de “En busca de otras formas de cuidado en las escuelas de hoy” (Dussel y Southwell, 2006).

La perspectiva que venimos desarrollando desde el inicio de este módulo es la de dejar de pensar a los problemas como propiedades o rasgos de los sujetos, para comenzar a vislumbrarlos y considerarlos como productos de las situaciones educativas y de las *condiciones de escolarización*.



Entramado entre la política y las definiciones institucionales

Un ejemplo para pensar lo que estamos afirmando son los efectos producidos a partir de la actual decisión de la asignación universal por hijo.

Los cimbronazos del cambio

La asignación universal, impactos en la economía y en el Estado. La matrícula escolar, crecimiento, desafíos, respuestas. Correcciones necesarias cercanas a concretarse: monotributistas, alumnos de escuelas privadas, presos. Reformas pendientes. Trazos de cómo mueve el avispero un nuevo derecho ciudadano.

El decreto 1602 que instituyó la Asignación Universal por Hijo (AUH) se dictó el 29 de octubre del año 2009. Los efectos en poco más de cinco meses son indiscutibles. Se potenciarán a medida que continúe el flujo para las familias que ya reciben el ingreso y aumente el número de beneficiarios. En febrero de 2010, según datos de la Anses, percibieron la asignación los padres de 3.380.000 chicos. Se estima que en marzo fueron tres millones y medio. Las proyecciones de cobertura futura varían entre 3.900.000 y 4.500.000 menores. La oscilación depende del funcionario que haga la prospectiva y también del alcance de imprescindibles reformas que deben hacerse al decreto y a su reglamentación para no dejar desprotegido a ningún chico en la Argentina. El Ejecutivo tiene en carpeta reparar omisiones o exclusiones de la primera camada que sumarían nuevos beneficiarios. Entre ellos, los

hijos de monotributistas de la categoría más baja, los chicos que se eduquen en establecimientos privados gratuitos o que cobran cuotas exiguas, los hijos de presos (ver recuadro aparte). Aun con esas necesarias ampliaciones quedarán pendientes otras mejoras: las que conciernen a las familias de trabajadores de temporada o aquellas que reciben ingresos como prestación accesoria de planes sociales o laborales.

Mario Wainfeld (*Página 12*, 4 de abril de 2010)

Esta medida se enmarca en una política de reingreso escolar, que a su vez define otras acciones como son la de acompañamiento y la creación de materiales específicos para el aprendizaje de los niños. Es decir, como veníamos desarrollando: producir desde las acciones de la política central condiciones materiales para que los niños y adolescentes puedan reiniciar o retomar la escolaridad.

Pero, en simultáneo, en las escuelas la vuelta de niños y adolescentes reafirma la necesidad de ocuparnos de las trayectorias escolares de los que han sufrido discontinuidades o que injustamente aún no cuentan con las condiciones para transitar la escuela. Situación que irremediablemente conduce a encontrar ciertas especificidades pedagógicas para estos niños y adolescentes en particular; sin que por ello se pierda de vista aquello que es común y que se construye colectivamente, como es el espacio del aula en el que transitan los alumnos, los tiempos de enseñanza, los espacios de intercambios, de juegos.

Preocuparse por la trayectoria escolar es avanzar en que los alumnos logren una apropiación del espacio escolar, y en simultáneo, producir una diferencia en las formas de acompañar el recorrido y el tránsito del proceso de enseñanza y aprendizaje, según las particularidades marcadas por las situaciones. El reto es mantener constante la relación entre lo común y lo diferente. Para ello es imprescindible considerar las formas de aprender de los alumnos, las cuales no pueden dissociarse de una mirada dirigida hacia ellos como niños que están inmersos en una cultura plural, diversificada, atravesada por realidades sociales complejas, críticas y en ocasiones donde se han vulnerado todos sus derechos.

Visualizar esto conlleva a reflexionar no solo sobre los cambios sociales culturales y generacionales, sino en particular sobre la enseñanza y en especial sobre las categorías disciplinares-curriculares que forman parte del mundo escolar y que constituyen la práctica de enseñanza. Se trata de mirar de otra forma las áreas o disciplinas curriculares, el objeto de conocimiento, los procedimientos, los objetivos, las formas de la transmisión y las de participación. En síntesis, mirar con otra perspectiva la situación educativa. Pensar otro escenario formativo que tienda un puente real para que los sujetos transformen sus saberes en algo valioso para la escuela como paso a otros saberes menos contextualizados.

Es esa la propuesta de “justicia curricular”, la que plantea integrar varias lógicas en las alternativas de desarrollo curricular destinadas a sectores desfavorecidos:

- por un lado, ofrecer propuestas que permitan acercar los aprendizajes entre los alumnos de los diferentes sectores sociales;
- por otro, diseñar alternativas que den respuesta a la diversidad de necesidades identificadas en los diferentes contextos y situaciones (Connell, 1997).

Son las escuelas y los docentes los que se enfrentan con las trayectorias reales de los niños: ingresos tardíos, ausencias reiteradas, repitencia, sobreedad, etc. Y son los que a diario no encuentran respuestas institucionales, curriculares y menos aún didácticas.

Si bien entendemos y aspiramos a que existan desde las políticas gubernamentales (centrales), acciones destinadas a producir saberes pedagógicos para el abordaje de esas situaciones, no es posible prescindir de la tarea que la escuela efectúa; por el contrario, la escuela es el espacio decisivo de producción y creación de saberes, en tanto interpreta, resignifica y por lo tanto, produce un saber pedagógico-político.

En este caso la escuela tendría que asumir las situaciones, revisando y volviéndose a preguntar nuevamente sobre las condiciones pedagógicas que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, puedan no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículo.



Miremos a los niños, a los alumnos y sus trayectos: qué hacer desde la escuela

Teniendo en cuenta el desarrollo realizado hasta aquí, los convocamos ahora a reflexionar acerca de las acciones que, como directores, pueden efectuar con el fin de poner de relieve y atender las trayectorias escolares de los alumnos/as.

Varios especialistas coinciden en volver a mirar y revisar dentro del escenario institucional algunos discursos, como también situaciones y condiciones planteadas para la enseñanza y el aprendizaje.

Desnaturalizar las razones del fracaso

Sobre este enunciado venimos trabajando largamente en este módulo, esto es, sobre la hipótesis de dejar de mirar el denominado fracaso escolar como resultado de los atributos de los sujetos para pensarlo como producto de las condiciones de la escolaridad.

La tarea de desnaturalizar implica, por un lado, un proceso de análisis y reflexión dentro de la institución, que apunte a comprender mucho de lo que venimos sosteniendo en este texto sobre las condiciones histórico-sociales de la escolaridad, el lugar de la escuela como formadora de subjetividad y de la producción de la categoría de alumno, los efectos influyentes de las representaciones que los docentes portan sobre sus alumnos. Entendiendo las representaciones como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas

en la vida cotidiana y en el curso de las comunicaciones interindividuales (Moscovice, 1996: 181). Por otro lado, es posible avanzar en una aproximación al problema dentro de cada institución escolar. Una posibilidad será centrarse en conocer y analizar ciertos datos que visibilicen la existencia de niños/as que están en una situación de sobreedad –con uno o más de dos años–, aquellos que no recorrieron el nivel inicial de los que repitieron, una, dos, o más veces; conocer la cantidad de reingresantes, diferenciar los que tuvieron una experiencia de escolarización de aquellos para quienes esta es la primera vez, etc.

Conocer esos indicadores proporciona la posibilidad de dimensionar el problema, construirlo en pos de buscar las diferentes formas de encauzarlo.

Los datos estadísticos y los indicadores se construyen con información referida a nosotros, pero lo que dicen sobre nosotros no está en ellos: lo construye quien los interpreta, quien pone en juego lo que sabe, lo que le preocupa, lo que le interesa, en su análisis. Detrás está la gente, como dice Serrat; pero, para encontrarla, hay que saber mirar. Y a mirar, como a tantas otras cosas, se aprende. (Terigi, 2007)

Como dice esta especialista, detrás de estos datos están los niños, niñas, adolescentes que viven, sufren, se alegran.

Es necesario no solo conocer los datos nacionales, jurisdiccionales, sino los propios de la institución, pero entendiendo que esos datos son una entrada al problema que lleva a elaborar una hipótesis de trabajo a ser compartida y trabajada al interior de la escuela.

El otro paso importante es ir al encuentro de los niños para reconocerlos en su singularidad. A ese niño, niña, adolescente en su situación cotidiana, en la forma en que ha transitado hasta ahora la escuela.

Mirar las trayectorias permite mirar para atrás como fue transitando su escolaridad, qué hizo la escuela y para adelante: qué hacer. (Rossano, 2007)

Las escuelas están habitadas por historias de niños y niñas con diferentes experiencias, con expectativas que ponen en juego. Hay niños que realizan sus recorridos en tiempo y forma, quienes también tendrán características particulares que hacen único su proceso de aprendizaje: poseen saberes previos, historias, familias y contextos, que configuran su particular manera de relacionarse en la escuela.

Estos modos pasan más desapercibidos, inadvertidos, “invisibles” porque no existen problemas relevantes, “urgencias” o situaciones concretas en las que la institución educativa necesite intervenir.

Como ya hemos desarrollado, se suma a estos factores, la existencia y predominancia de modelos individuales que miran a los niños que fracasan haciéndolos responsables de su situación educativa, casi como acusándolos de que lo que les pasa es “culpa de” las familias, de la situación económica, del desapego, del desinterés. Los efectos subjetivos de estas significaciones son de alto peso en la historia de quienes todavía tienen un recorrido que realizar como alumnos y como ciudadanos. Las situaciones educativas se tornan relevantes por el mismo hecho de ser “riesgosas”.

¿Cuál es nuestra responsabilidad al respecto? ¿Qué debería hacer la escuela para visualizar las trayectorias de los alumnos y garantizar su cuidado?

Es necesario realizar una mirada crítica de las situaciones educativas, para pensar acciones tendientes a acompañar los recorridos escolares, para sostener la escolarización de los alumnos con estrategias diversas. Estrategias que posibiliten la inclusión de aquellos que han tenido particularidades, discontinuidades, interrupciones, de manera que no siga sucediendo más de lo mismo.

En este sentido deberíamos poder recabar información acerca de los recorridos escolares a la luz de la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños, darle un nuevo sentido pedagógico a esta información y revisar aquellas propuestas de enseñanza que no han dado resultado, para evitar repetirlos.

Actividades

Con el relevamiento no basta

Ya habrán advertido que la primera tarea para considerar o visibilizar a todos y a todas las alumnas, tiene que ver con hacer operaciones/acciones de nominalización. Dicho de otra manera: acciones tendientes a sacarlos por un lado del anonimato, para tenerlos presentes, para saber cuántos y quiénes son y por otro, acciones de consideración para analizar su particular trayectoria.

Aunque sean imprescindibles, como dijimos, para nominalizarlos, los datos cuantitativos “per se” no tienen efectos pedagógicos. Son necesarias propuestas efectivamente conducentes para reencauzar las trayectorias singulares.

Entre lo visible y lo invisible

- *Primer momento.* ¿Qué se visibiliza en su equipo docente con respecto a ...

- la repitencia?
- los repetidores “de esa escuela”?
- los repetidores “de otras escuelas”?
- la sobreedad?
- los alumnos con sobreedad “de esa escuela”?
- los alumnos con sobreedad provenientes “de otras escuelas”?
- los alumnos con sobreedad por los efectos de la asignación universal por hijo?

Proponga una puesta en común para considerar las representaciones surgidas

- *Segundo momento.* ¿Qué no se visibiliza con respecto a...
 - la repitencia?
 - los repetidores “de esa escuela”?
 - los repetidores “de otras escuelas”?
 - la sobreedad?
 - los alumnos con sobreedad “de esa escuela”?
 - los alumnos con sobreedad provenientes “de otras escuelas”?
 - los alumnos con sobreedad por los efectos de la asignación universal por hijo?

Proponga una puesta en común para considerar las representaciones surgidas.

- *Tercer momento.* ¿Qué acciones didácticas, para cada consideración, puede su equipo proponer entre lo que se visibiliza y lo que no se visibilizaba hasta ahora?

Actividades

Considere esta cuestión –si es posible con su equipo de conducción–: ¿es lo mismo un niño pobre que un pobre niño?

Lea ahora esta interpretación del propio Antonio Berni respecto al personaje de su serie:

Juanito Laguna es un niño de extramuros de Buenos Aires o de cualquier capital de América Latina. Es un chico pobre, pero no un pobre chico. No es un vencido por las circunstancias, sino un ser lleno de vida y esperanzas que supera su miseria circunstancial porque intuye vivir en un mundo cargado de porvenir. (*Berni para niños y docentes*, CD 5, Colección educ.ar)

- ¿Hay diferencias o similitudes en las consideraciones producidas por su equipo y las de Berni?
- ¿Suponen que considerar de un modo u otro es indistinto para la oferta pedagógica si lo tuvieran como alumno?
- ¿Qué incidencia suponen que tienen las expectativas en las ofertas de enseñanza? ¿y en las trayectorias?
- ¿Qué notas tendría un maestro antidesestino en la vida escolar de Juanito Laguna?



Antonio Berni,
Juanito y la mariposa (1973), collage
sobre madera, 180 x 250 cm



Antonio Berni,
Juanito jugando con el trompo (1973), collage
polimaterico sobre madera, 160 x 106 cm

Para ampliar

Sobre el maestro antidesestino y el trabajo con las profecías de fracaso sugerimos la lectura de “Del cansancio educativo al maestro antidesestino” de Carina Rattero (2007).

Promover la centralidad en la enseñanza

Colocar en el centro de la escena a la enseñanza como un asunto político que se expresa institucionalmente implica entender que estaremos dispuestos a enfrentar y lidiar con situaciones de conflicto y poder en relación a las definiciones, orientaciones, interpretaciones, evaluaciones que la enseñanza pone en acto y que no siempre implican acuerdos dentro de una institución.

Tener una mirada política de la enseñanza como ya se ha dicho en varias oportunidades implica instalar el interrogante acerca del sentido sobre lo que se enseña, el direccionamiento de las acciones que se toman y el efecto de esas decisiones en la vida de los sujetos. De esta forma la pregunta de la política y de la enseñanza será por la justicia, por la inclusión.

En el espacio institucional esto se expresa en las decisiones que se asumen cuando se priorizan algunos contenidos o áreas a enseñar, cuando se habilita la participación real de todos los sujetos (familia, comunidad, niños), cuando se logra un trabajo con otras instituciones.

Darle esa centralidad a la enseñanza supone elaborar y sostener una propuesta que no se limite solo a enseñar lo mínimo, sino a incorporar la mayor cantidad de saberes y conocimientos sociales y culturales que amplíe el potencial y los márgenes de aprendizaje de los niños y adolescentes. Y esto es posible cuando se considera a los niños y adolescentes como sujetos de derecho, cuando no se establecen diferencias en sus posibilidades de aprender o en sus inteligencias, porque la diferencia está en lo que se enseña; eso es lo que empobrece y se devalúa. Esto supone hacer efectivo un seguimiento de los niños respecto a sus aprendizajes. Como dice Mirta Torres:

Sabemos que los niños encuentran obstáculos en su trayectoria escolar porque a menudo no cuentan con un adulto que sistemáticamente les pregunte ¿hiciste la tarea?, ¿qué tenés que estudiar para mañana?, es decir, alguien que los ayude a seguir pensando en la escuela cuando se sale de ella. Establecer una continuidad en la enseñanza de los contenidos curriculares significa también que alguien en la escuela actúe como tutor de los chicos con más problemas. (Torres, 2009)

Una decisión política que se asume institucionalmente es atender a la trayectoria escolar de *cada alumno*.

Será preciso entonces aunar criterios para la secuenciación de contenidos por ciclo, año, establecer prioridades curriculares y relaciones entre contenidos académicos y saberes

de la comunidad. Buscar las condiciones que harán posibles las oportunidades de aprendizaje que la escuela quiere ofrecer a los alumnos.

Un tema relevante es intensificar el uso del tiempo y espacio de aprendizaje a través de:

- Contar con secuencias elaboradas para el maestro y materiales impresos para los alumnos.
- Replantearse la caja horaria, organizar espacios de apoyo en contraturno.

La diversidad en relación a las situaciones de aprendizaje aportadas a los niños

Para dar respuesta a este eje es necesario tener en cuenta que los alumnos no son propiedad de un maestro/a, sino que forman parte de la institución, y los adultos docentes de la institución son responsables de su formación.

Esto permite suscitar diferentes tipos de organización de grupos según los propósitos: juntar grados de las mismas secciones –la mitad de un grado se junta con la mitad del otro–, unir distintos grados para abordar el mismo contenido con secuencias de diferente grado de profundidad. Cada una de estas formas requiere maneras diferentes de participar y, a su vez, de establecer nuevos vínculos para conocer aún más a los alumnos.

Actividades

Discutir entre colegas qué se ha hecho para posibilitar diversos espacios y tiempos de aprendizaje:

- qué hizo la escuela;
 - qué va a hacer.
-

Promover la formación de los niños y adolescentes como estudiantes

Construir la identidad de estudiantes supone, como cualquier proceso identitario, movimientos, cambios, vinculaciones, entramados, posiciones. En este sentido, al hablar de promover la formación de estudiantes estamos refiriéndonos a comprender que esto implica un proceso sostenido, desestimando la situación de que uno se convierte en estudiante repentinamente o que simplemente se logra con el paso del tiempo.

Trabajar en pos de este objetivo supone tener en cuenta algunos aspectos: por un lado, el reconocimiento del “otro” en tanto sujeto educativo que participa en una situación de enseñanza y aprendizaje. Es decir que no solo basta ofrecerle estrategias y herramientas para su buen funcionamiento en la tarea. Sino que se trata de ofrecerles los elementos para que forme parte central de la situación educativa. Y esto requiere escucharlo, atender y entender sus saberes, reorientarlo en la organización de sus tiempos para el estudio, posibilitarle que solicite ayuda y que reconozca sus puntos críticos.

Un caso bastante estudiado ha sido la demanda de deberes o tareas escolares que se les pide a los alumnos, en ocasiones se da por supuesto que esta es una acción que un niño-alumno debe poder y saber realizar, sin tener en cuenta las relaciones de continuidad y discontinuidad que se establecen en los entornos por ejemplo de “familia” y “escuela” en relación a los aprendizajes escolares. Las instituciones educativas suelen evaluar aspectos que no enseñan y dan por supuesta una función de acompañamiento familiar que nadie explicita pero de la cual se pide cuentas luego en las evaluaciones escolares (Elichiry, Maddonni y Scavino, 2008).

No se trata de no “darles tareas o deberes”, sino de acompañar ese proceso que también requiere de un aprendizaje específico. La relación entre la familia y la escuela, en tanto contextos educativos con diferentes grados de formalización, constituye un sistema complejo, que hay que comprender. Por ello nos parece pertinente revisar los supuestos sobre los cuales se apoyan los formatos de interacción y participación propuestos desde la escuela hacia las familias, bajo una coyuntura social y cultural de cambios, de ritmos alterados (Elichiry, Maddonni y Scavino, 2008). Para ello resulta conveniente ir recorriendo diferentes actividades junto con los estudiantes, como las siguientes:

- la organización de uso del tiempo personal;
- la utilización de una agenda para organizarse con las tareas;
- la enseñanza de las tareas para el hogar;

- el trabajo más autónomo en pequeños grupos donde aprendan a respetar los tiempos de espera, abordar conflictos o problemáticas que les preocupan;
- hacer un seguimiento y autocontrol sobre la inasistencia;
- participar en entrevistas individuales para establecer acuerdos;
- escuchar devoluciones orales o escritas;
- participar en encuentros con el equipo directivo y la familia para establecer acuerdos.

Promover la confianza en las relaciones pedagógicas

Mucho se ha escrito y dicho en estos últimos años en relación a la confianza (Cornu, 1999 y 2002), seguramente porque no solo ha estado fracturada en las relaciones pedagógicas sino porque socialmente la pérdida de confianza ha traído una de las consecuencias más devastadoras, como es el aislamiento, el temor a participar, a ser castigado, expulsado, excluido, puesto por fuera de todo orden y de todo deseo. Y sabemos que para que se instale un deseo, como es el de aprender, es necesario salirse de uno, descentrarse e ir en la búsqueda de otro/s, en quien/es confiar y que tiene/n algo para ofrecer. Es allí donde la relación se afianza, se sella en una promesa en la que otros tienen algo para enseñarme.

La escuela puede ser considerada como una segunda oportunidad, oportunidad para la creación de vínculos de intercambios intergeneracionales. Tal vez, por eso, el desafío para la escuela es salir a buscar los lugares que habitan los estudiantes-alumnos, en un trabajo colaborativo de indagación, descubrimiento. Hacer posible el diálogo entre generaciones, para conocer y reconocerlos, para transitar con ellos caminos poco previsible, dándoles la autoría de esos recorridos pero sin dejarlos solos, sino ofreciéndonos y construyendo desde el presente su mejor futuro.

Analizar los criterios de evaluación y promoción en el marco de la reorganización de las trayectorias escolares

Resulta necesario, cuando nos enfrentamos con el itinerario real de nuestros alumnos y alumnas, fijar la mirada sobre las acciones de evaluación y promoción. Especialmente cuando analizamos los datos de los primeros años o del pasaje inter-ciclo.¹

Es preciso conocer y analizar las normativas, que en la mayoría de los casos son invisibilizadas y solo aparecen ante situaciones donde surgen conflictos. Estas normativas regulan los criterios, procesos y modalidades de la evaluación y promoción y es relevante analizarlas, en especial porque en su gran mayoría responden a concepciones y modelos que se articulan con las exigencias de lograr aquello que hemos dado en llamar “trayectorias escolares teóricas”.

En las propuestas que muchas escuelas han intentado llevar adelante, en función de dar respuestas a las trayectorias reales de los niños, los directivos se han encontrado con el impedimento de normativas de evaluación y promoción ya obsoletas. Para lo cual han necesitado revisarlas, recrearlas o trasgredirlas, ya que las normativas constituyen un marco de referencia para el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Sin duda, la evaluación, como la promoción, afecta a docentes y alumnos, en la medida en que los primeros deben proveer evidencias de sus juicios y los segundos son examinados y clasificados por su pertenencia a determinado tramo del sistema educativo. Así, como lo plantea Perrenoud (1996) la evaluación es un juicio pedagógico con fuerza de ley. Este mismo especialista ubica a la evaluación “entre dos lógicas”, una asociada a la creación de “jerarquías de excelencia” (acreditación) y otra, en función de los aprendizajes. Una tarea de la escuela es la de diferenciar el concepto de acreditación del concepto de evaluación, aunque en la práctica, no se visualice con claridad esta diferencia y se presente como tensión.

La acreditación implica una necesidad institucional de certificar los conocimientos y se asocia directamente a los resultados de aprendizaje que, por supuesto, son cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un sujeto. La evaluación, por su parte, requiere de la formulación de *criterios*, es decir patrones desde donde se construirán juicios de valor.

¹ En el anexo encontrará algunos datos para poder mirar y analizar.

Actividades

Les proponemos analizar este fragmento y ver cómo estas contradicciones repercuten en la toma de decisiones respecto de la promoción de los estudiantes y producen ciertos efectos en sus trayectorias.

Tal vez sea este uno de los mayores desafíos del ámbito de la evaluación, ya que esos criterios deben permitir obtener información válida y confiable. Estamos hablando en este caso de los criterios explícitos de evaluación, aunque, sin duda existen también criterios implícitos. Es habitual encontrar en las escuelas un conflicto central que enfrenta el discurso “constructivista” de los docentes, aquel que plantea al aprendizaje como un proceso complejo e individual y la acreditación formal que la escuela debe realizar acerca de los aprendizajes escolares, en el marco de una normativa que obliga a ubicar a los alumnos en categorías preestablecidas, que muchas veces no reflejan los avances logrados. (Aizencang y Bendersky, 2006)

El pasaje entre niveles y modalidades

Actividades

Los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades

Les proponemos leer este fragmento y el título que pertenecen a Gimeno Sacristán:

La aparente unidad del sistema educativo, el que este tenga una estructura de niveles y especialidades generalmente interconectadas, es un orden impuesto al mismo bastante tardíamente, cuando la escolarización obligatoria se universaliza y las administraciones de los estados tienen que ordenar la estructura escolar completa, regular las titulaciones, los pasos entre los niveles, etc. Al prolongarse y hacerse masiva la educación es preciso recomponer la complejidad que representaría un sistema desvertebrado sin marcar caminos de progresión en su seno. Una prueba de ello es que en el análisis de las trayectorias de los sistemas educativos, sobre todo cuando se afrontan reformas de la estructura

del sistema escolar, siempre aparece un punto clave sobre el que se polemiza: los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo. (Gimeno Sacristán, 1992: 187 ss)

Elegimos este momento porque dentro del trayecto que recorren los niños, los pasajes entre niveles son cruciales y es donde se producen las mayores, repeticiones y abandonos.

Los datos dicen cosas, pero no nos deben hacer olvidar que dicen cosas de los niños, niñas y adolescentes que son los que transitan (o no llegan a hacerlo) por los diferentes niveles de la escolaridad obligatoria. Sujetos con una historia escolar, en ocasiones atravesados por situaciones que han provocado rupturas o generado discontinuidades en su proceso de formación, porque como venimos sosteniendo, el sujeto educativo no es el artífice de su propio pasaje.

El reto está en pensar entonces estos pasajes, estas transiciones de un nivel a otro, o inter-niveles con una responsabilidad colectiva política e institucional. Sosteniendo una vez más que todos pueden aprender bajo condiciones pedagógicas adecuadas, lo que nos debe llevar, por tanto, a revisar en cada nivel aquello que es propio como aquello que une, entrelaza. Lo cual implica no diluir la especificidad de cada nivel pero sí comprender que el proceso formativo de los niños y adolescentes es continuo.

De esta manera se considera a la articulación como un proceso complejo y sistémico, en el cual la enseñanza, entendida como transmisión de saberes del campo social, ocupará un lugar central, haciendo foco en un proceso de enseñanza que evite dar fractura a la identidad de cada nivel

Esta perspectiva en torno a la articulación entre niveles implica analizarla tanto desde los organismos gubernamentales de la política educativa como dentro del ámbito institucional. En esta ocasión nos situaremos en este último ámbito.

Al pensar la articulación desde el espacio institucional, deberíamos colocar la mirada tanto en el acto mismo de “pasar” como en los saberes que los alumnos necesitan para verse fortalecidos y transitar su escolaridad en el nivel siguiente. Sin embargo, es preciso advertir sobre la falsa concepción de que un nivel queda subsumido por la supremacía del siguiente. Abordar este proceso supone cerrar una etapa para comenzar otra que implica temores, incertidumbres, ajustes y acomodaciones; pero también apertura

a nuevos recorridos; sin perder de vista en este trayecto la importancia que cobran los adultos que acompañen a los niños y adolescentes.

Es necesario ser consciente de que cada pasaje implica un nuevo lugar, con otra cultura institucional, demandante de nuevos desafíos y competencias que se pueden andamiar mucho antes de que el niño o adolescente ingrese.

Para esto se hace necesario analizar las dimensiones en las que se visualiza la articulación en las interacciones de la vida institucional y en lo curricular.

Dentro de la interacción institucional es necesario considerar los acuerdos en torno a ciertos aspectos velados, a veces, en la tarea educativa. Siguiendo a Delia Azzerboni (2005) se requiere acordar entre los docentes involucrados en la articulación: ¿qué se entiende por enseñanza?, ¿por aprendizaje?, ¿por experiencia educativa?, ¿por acontecimiento que deja marcas auspiciosas en los alumnos?

Asimismo, se hace necesario el acuerdo de normas de funcionamiento, y de la organización de estructuras funcionales para las tareas compartidas entre docentes involucrados de ambos niveles.

Dos evidencias pueden sostener este eje:

- la participación colectiva de los docentes asegura mayor apropiación y responsabilización de lo acordado.
- la generación de instancias en las que los docentes puedan conocerse y “decirse” los puntos de vista diversos colabora con dos problemas serios para articular: la culpabilización al nivel, grado o ciclo anterior por lo no realizado y los desentendimientos de los rendimientos y aprendizajes de los alumnos y alumnas en el nivel, grado o ciclo siguiente. Ambas actitudes son dos caras de la desresponsabilización y, seguramente, se alejan de la consideración de las trayectorias.

Dentro de la dimensión Curricular, todo esto supone decisiones institucionales y áulicas entre docentes que optimicen las prácticas de enseñanza en cada nivel e incluyan así, la apropiación particular que elige y acuerda cada colectivo institucional para implementar en cada uno de los niveles, estableciendo progresiones y complejizaciones de los contenidos y de los procesos de enseñanza.

Es importante no solamente hacer una selección de contenidos, sino revisar en torno a qué se enseña y cómo en cada nivel, con qué grado de complejidad, con qué secuenciación y cuáles son las formas de abordar la enseñanza.

Ahora bien, centrarnos en los sujetos, en sus recorridos, supone poder acompañar el acto mismo de ese pasaje desde las propias instituciones. Porque como venimos desarro-

llando, el trabajo de las trayectorias escolares acontece siempre entre instituciones y sujetos, produciendo subjetividad. Al decir de Greco y Nicastro:

Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades- En es territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega. (Greco y Nicastro, 2009)

Por eso desde las escuelas se puede proponer que ese pasaje no implique sobresaltos innecesarios o se constituya en instancias traumáticas. Es preciso ayudar a distinguir entre aquello que se percibe como estable, conocido y seguro, y también el cambio, aquello que está por venir, lo que implica expectativas como una variable necesaria de todo proceso vital.

La articulación con la modalidad de especial

Dado que la “modalidad” Educación Especial es transversal al sistema educativo, la articulación y coordinación de acciones son requisitos centrales de funcionamiento y ese requerimiento debe considerarse para pensar, planificar y desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos y alumnas.

Sostenemos que la idea o concepto de la trayectoria educativa integral de los estudiantes exige trabajo y compromiso conjunto en toda propuesta de articulación entre los equipos docentes de Nivel Primario y de la modalidad Educación Especial. Es deseable que los docentes piensen juntos los disímiles recorridos de aprendizaje en los diferentes contextos institucionales.

Ya señalamos a lo largo del módulo que estas travesías no son lineales, prefiguradas, se alejan en mayor o menor grado de las trayectorias teóricas y que cada una de ellas, singularmente, constituye una experiencia educativa que, plasmada en una trayectoria real, le concierne a cualquier institución responsable. Por ello, un primer e imprescindible propósito de gestión directiva es convocar a que los equipos docentes sean partícipes, se involucren y tomen decisiones que los comprometan en garantizar un derecho a la educación de calidad para cualquiera de los estudiantes.

Es necesario, entonces, gestionar la mayor implicación para asegurar las inclusiones, permanencias y promociones de calidad educativa a partir de instancias de trabajo conjunto entre instituciones.

El concepto trayectoria educativa integral hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo. Un conjunto de imágenes simbolizan y suponen itinerarios “normales” configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices que prevalecen en un espacio simbólico. Hay un camino prefigurado trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. Las formas en las que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es imprescindible profundizar la mirada. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009)

Actividades

Realice un listado de los posibles factores que pueden incidir en la inclusión genuina de un alumno o alumna proveniente de la modalidad Educación Especial. Posteriormente, defina un criterio para ellos y haga algún tipo de categorización.

Sostener las trayectorias educativas integrales de los alumnos requiere:

- encontrarles itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible);
- atención de sus necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante;
- adoptar un modelo social de discapacidad que transforme las barreras;
- proponer y desarrollar los apoyos conjuntamente con los equipos de la Modalidad;
- que cada uno de los actores educativos presuma que gozan del derecho a educarse y asuma que lo podrá garantizar;
- que se corresponsabilicen en cada escuela los actores del nivel y los de la Modalidad en la definición y sostenimiento de acciones conjuntas.

Para ampliar

Para más información consultar el documento *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).



Condiciones que favorecen una experiencia educativa

Uno de los aspectos que tratamos de ir enunciando a lo largo de este material es que el aprendizaje y en especial la escolarización deben constituir una *experiencia*. Ahora bien, para que eso ocurra, para que la experiencia tenga lugar, será necesario ofrecer alguna escena posible donde en primer lugar se posibilite ser parte de esa escena o de ese universo. Es decir que esa escena sea construida “entre” estudiantes, docentes, familias, saberes, comunidad.

Intentamos redefinir el concepto de experiencia complementándolo con el de *acontecimiento*, que incluye no sólo lo que “vivo y hago”, sino aquello que *conmueve*, que tiene la fuerza de un acontecimiento, porque pasa y deja huellas. Es desde esta posición que el par experiencia/acontecimiento se trasmuta.

[...] es una irrupción imprevista en un estado de cosas que mantenía un decurso continuo y un transcurrir habitual; es una fractura, una quiebra, una herida en el tiempo cronológico, es lo discontinuo e inesperado, es aquello que nos sorprende [...]. (Skliar, 2002)

Cualquier experiencia pedagógica nos plantea una incertidumbre constitutiva, pues la experiencia no habilita certezas, ni a poseer autoridad por “experiencia vivida”, ni a respuestas dogmáticas, solo ofrece, cada vez, oportunidades para reflexionar sobre el sentido que le damos. La dupla sentido-experiencia, inevitablemente invita a pensar la educación desde otro punto de vista.

Nuestro oficio dentro de las escuelas puede cargarse de experiencia cuando lo que allí sucede nos conmueve, nos hace pensar, nos motoriza, nos permite encontrar un eco en lo que le sucede a otros. Porque la experiencia construye itinerarios, recorridos que limitan o posibilitan futuro.

Hoy muchas escuelas están atravesadas por la desazón y a su vez por la esperanza. Y la esperanza, la confianza en el otro es lo que permite sostener las diversas trayectorias que se cruzan en una escuela. Recibir a los niños cuando reingresan, después de un largo período sin escolaridad, darles el tiempo para que logren una apropiación de los aprendizajes, ir en su búsqueda cuando el ausentismo se convierte en una constante, pensarlos como iguales, con “inteligencias”, con grandes potenciales para aprender. Eso remite a la responsabilidad institucional, la que ofrece las condiciones necesarias que habilitan, aseguran, cuidan, la trayectoria educativa completa de todas y todos los niños.

Actividades

Para trabajar con los colegas.

- ¿De qué manera puede la escuela producir experiencia?
 - ¿Cómo podemos transformar la experiencia escolar en acontecimiento pedagógico, en alguna huella que deje una marca en los niños?
 - ¿De qué manera es posible realizar, desde la gestión directiva, intervenciones conducentes a ese propósito?
-

Aportes para sostener y acompañar las trayectorias escolares desde la función directiva

Pensar en la “trayectoria escolar” es también poner como centro el tema de los lazos dentro y fuera de la escuela. Algo expresamos en el apartado anterior acerca de la articulación entre niveles del sistema. Aunque ahora nos referimos a las tramas posibles entre el contexto escolar y otros contextos sociales. Es también advertir que es necesario construir un tipo de relación-puente con el saber y las prácticas que portan los sujetos y que construyen en otros espacios.

Porque, por un lado, entendemos que una trayectoria escolar se constituye en base al recorrido –no siempre lineal– por diferentes momentos y etapas que marcan la escolaridad, pero que en simultáneo establece puentes, entramados, con otros tiempos, espacios, saberes y actividades de una comunidad. Es allí donde podemos hablar de la *trayectoria educativa* de un sujeto, el cual participa de diferentes espacios sociales- educativos, recreativos, de formación.

Tal vez por eso es importante tener presente que cuando un niño llega después de haber estado un largo período sin escolaridad o cuando con 9 o 10 años llega por primera vez a la institución, el equipo directivo podrá reconocer la existencia de otros espacios de formación que acompañaron a ese niño, como también efectuar un trabajo conjunto con otras organizaciones, que amplíen su formación y participación cultural.

Los directivos pueden promover, en función del cuidado de las trayectorias no solo escolares sino “educativas”:

- la articulación con otras instituciones;
- la planificación de acciones socioeducativas con las familias;
- la conducción de políticas institucionales de reingreso;
- el ofrecimiento de alternativas institucionales que permitan acelerar el pasaje;
- la generación de condiciones institucionales para fortalecer la continuidad de la asistencia de los niños a la escuela;
- el fortalecimiento de las continuidades en la enseñanza y la constitución de la memoria pedagógica y didáctica de la escuela.

La articulación con otras instituciones

Si bien este punto será desarrollado en profundidad en otro módulo, nos parece necesario hacer algunas referencias que permitan poner de relieve la importancia de un trabajo sostenido y vinculado con las organizaciones de la comunidad para sostener la trayectoria escolar de los niños y niñas en la escuela.

En este sentido rescatamos los esfuerzos que, en muchas comunidades; voluntarios, militantes, instituciones religiosas, asociaciones estudiantiles, llevan adelante, solidariamente, orientados a acompañar la trayectoria escolar de los chicos con propuestas que incluyen actividades en el horario extraescolar y lo que usualmente denominamos “apoyo escolar”.

En este terreno, los esfuerzos realizados no obtienen los resultados esperados con la consecuente frustración de todos los protagonistas. En este sentido entendemos que la institución escolar puede alentar y reorientar con mayor precisión estos esfuerzos en la medida en que los maestros portan un saber pedagógico que puede compartirse con aquellos que trabajan con los niños fuera del horario escolar. El director como cara visible de la escuela, lleva adelante estos vínculos en una relación en la que todos pueden crecer y enriquecerse. En otras palabras: ¿qué puede ofrecer la escuela a estos proyectos comunitarios y qué puede esperar la escuela de ellos?

Los colectivos docentes, representados por el director pueden alentar la generación o bien consolidar los trabajos que la comunidad realiza en torno del apoyo escolar de los niños y niñas brindando espacios de trabajo compartido, sugiriendo bibliografía, acordando con estos voluntarios temas y contenidos a trabajar, poniendo a disposición de ellos la biblioteca de la escuela; reuniéndose periódicamente para conocer los avances y dificultades de los chicos en estos espacios.

Es necesario que la acción de articulación no sea solo un gesto de buena voluntad. Los cambios contemporáneos no son solo un dato de contexto, alteran la identidad misma de los procesos de escolarización y debilitan algunos rasgos que fueron durante mucho tiempo constitutivos del modo de enseñar y aprender en la escuela.

Como planteábamos anteriormente, las tareas escolares son un ejemplo para pensar los cambios. En nuestra infancia, la realización de tareas para la escuela era una actividad frecuente. Aquellos que contaban con un familiar presente en la casa recuerdan las tardes en las que estos adultos monitoreaban el trabajo.

No se trataba de una ayuda en el contenido (pues muchas veces esta tarea la llevaban adelante adultos no escolarizados), sino de generar una condición temporal y espacial para dedicarse a la “tarea”: “sentate a hacer los deberes”, “ponete en la cocina a trabajar”, “mostrame el cuaderno cuando termines”, “¿cómo que no tenés tarea?”. Preguntas, frases, que orientaban el acompañamiento adulto sobre aquello que la escuela pedía a sus alumnos por fuera de la escuela.

Ahora bien, históricamente hubo niños que no pudieron cumplir con estas condiciones porque sus familias no fueron parte de esa constitución familiar que la escuela tomó como universalmente válida. Y cómo decíamos anteriormente, muchas familias tuvieron y tienen que realizar mayores esfuerzos para acompañar estos requerimientos escolares.

Son las comunidades, entonces, las que organizan formas colectivas de colaborar con los niños, de cuidarlos y asistirlos en sus tareas escolares. El ejemplo del apoyo escolar

puede ser pensado de esta manera: un esfuerzo social en pos de acompañar y sostener las trayectorias escolares.

Por otra parte, las comunidades también han enriquecido la trayectoria educativa de nuestros niños y niñas a partir de múltiples actividades y propuestas; desde el arte al deporte, desde los paseos, el cine, los juegos, se constituye el universo de saberes que los vecinos, padres y abuelos, estudiantes, ponen a disposición de los niños y niñas, muchas veces de manera anónima y con poco reconocimiento de la escuela.

Decimos que las condiciones escolares se han modificado y con ellas la necesidad de “barajar y dar de nuevo” en los modos en que la escuela percibe estas iniciativas comunitarias. Ya no como accesorios, más o menos registrados por la escuela, más o menos valorados. *Hoy el campo educativo se define por el conjunto de estos esfuerzos, sin los cuales la escuela pierde riqueza y potencia para llevar adelante su tarea estrictamente escolar.* Entendemos que conducir una escuela primaria supone un trabajo intenso de constitución de estas tramas hacia fuera de la escuela, tan importante como el de sostener las condiciones internas de trabajo; unas y otras no pueden pensarse hoy paralelas o desconectadas porque unas y otras se requieren mutuamente.

Las instituciones sociales tienen mucho para brindar a la escuela. Ellas reciben a los niños en otras situaciones. Escucharlas es abrir la puerta a la mirada sobre la infancia que las comunidades han construido, a comprender mejor su vida, sus aspiraciones, sus alegrías y penas cotidianas. El vínculo con la comunidad permite a la escuela ver a los alumnos como niños y niñas, de manera integral, fuera de las representaciones que lo escolar construye sobre ellos.

Muchas veces los maestros se sorprenden por el comportamiento de alumnos caracterizados como difíciles en la escuela, pero que adquieren en la comunidad protagonismo por su desempeño en diversas situaciones: deportivas, artísticas, comunitarias. “Parecen otros” dicen en algunas experiencias cuando la escuela se suma de manera respetuosa a una actividad que no ha organizado. Esta otra mirada, esta nueva mirada, sin duda interroga aquello que los niños y niñas hacen en la situación escolar y que suele considerarse como “la conducta de los niños” que tiende a universalizarse.

Escuchar, participar y conversar con la comunidad sobre estas cuestiones, sin lugar a dudas modifica cualitativamente a cada uno de los que participan en la experiencia y renueva en las comunidades el espacio de referencia que las escuelas comprometidas con una educación pública han sabido construir históricamente y que nos parece relevante recuperar como la mejor tradición para nuestra escuela primaria.

La planificación de acciones socioeducativas con las familias

En varias ocasiones se ha hecho referencia a la importancia de la familia y su vínculo para sostener el trabajo de los niños y niñas en la escuela. En este sentido, entendemos que una tarea central del trabajo pedagógico es definir las modalidades de vínculo que cada institución desea alentar y consolidar con ellas.

Las modificaciones familiares ponen a la escuela en la tensión de requerir ciertas ayudas o colaboraciones de la familia que las mismas parecen no estar en condiciones de asumir o bien no están naturalmente asumidas. En este sentido lo que nos interesa subrayar es la necesidad de que las estrategias específicas y singulares que la escuela se dará, planificadamente para producir aquello que antes parecía dado, se vuelvan contenido de trabajo y de pensamiento, es decir, entendimiento y acuerdo de los adultos en torno a los requerimientos de los chicos con respecto a la escolaridad.

En otras palabras, una tarea que la escuela tiene que planificar y llevar adelante es la comunicación con las familias, los modos en que la escuela espera o acuerda con ellas el acompañamiento escolar, las responsabilidades y posibilidades de cada uno de los adultos, las modalidades de solucionar los conflictos (antes que se presenten y no después, cuando este acuerdo no puede ser consensuado), cómo se abordan las dificultades, etc.

Estos contenidos no deberían quedar implícitos sino por el contrario son el fruto del trabajo conjunto en talleres, reuniones, diálogos, notas, entre maestros y las familias que permiten conformar el encuadre de trabajo sobre el cual la comunidad adulta acuerda el trabajo con los niños. No se trata de volver al pasado y prescribir un comportamiento familiar y escolar acorde a la escuela que vivimos como alumnos, sino de construir en conjunto y colectivamente las estrategias que permitan sostener a los niños. Nuevamente el trabajo articulado y en red se vuelve central.

La conducción de políticas institucionales de reingreso

Las mismas están orientadas a otorgar una mirada institucional a aquellas estrategias que, desde los niveles de gobierno provincial y nacional, se desarrollan en torno al reingreso de niños y niñas.

La escuela primaria alcanza en nuestro país altas tasas de cobertura, alrededor del 99%. No obstante, como venimos desarrollando en este módulo existen un conjunto de niños

y niñas que han iniciado su escolaridad y luego la han abandonado transitoriamente. Las políticas sociales han colaborado fuertemente en estos últimos años en el reingreso de los niños en el sistema educativo, lo que ha implicado, en muchos casos, que el indicador relacionado con la sobreedad de los niños aumentara en las escuelas. En este sentido, indica un esfuerzo amplio y contundente, tanto de la sociedad como de la escuela, por volver a incluir a niños que han estado fuera del sistema durante algunos años, producto de las situaciones de injusticia social a los que se han visto sometidos.

El reingreso supone repensar intensamente las condiciones pedagógicas y didácticas de trabajo con estos niños. En muchos casos, las estrategias desplegadas en los momentos iniciales de este reingreso son pautadas por las políticas jurisdiccionales que complementan la labor de la escuela con recursos materiales y otros roles profesionales.

Más allá de estas decisiones jurisdiccionales, se impone también una lectura institucional que permita sentar posición sobre la situación de reingreso de los niños. Por eso hablamos de una política institucional como el conjunto de posicionamientos, estrategias y decisiones que la escuela toma colectivamente como marca de identidad ante las situaciones de vulneración de las trayectorias escolares de los alumnos. En otras palabras, entendemos que cada escuela necesita debatir los modos en que el reingreso de los niños se piensa y se lleva adelante, lo que incluye, entre otros temas: ¿cómo y quiénes reciben a los niños que reingresan?, ¿cuál es la propuesta que la escuela puede realizar en los casos en que no estén presentes en la institución estrategias complementarias desde las jurisdicciones o programas específicos?

Desde la perspectiva del trabajo del director, en relación con las trayectorias, nos parece que hay al menos dos tareas centrales: estar atentos junto con la comunidad en la búsqueda de los niños que no asisten a la escuela o aquellos que discontinúan su asistencia y elaborar colectivamente estrategias pedagógicas para acompañar este reingreso. En este punto, la construcción de dichas estrategias necesita de una lectura particular y atenta de las posibilidades y puntos fuertes que la escuela puede poner a disposición de los chicos. ¿Qué maestros pueden recibir a estos niños?, ¿qué tareas estos niños puedan realizar con estos docentes?, ¿en qué grados se ubican?, ¿requerirá el trabajo estrategias complementarias de trabajo?, ¿se requiere ayuda de la comunidad?

En el apartado que sigue se comentan algunas consideraciones que pueden colaborar en organizar estrategias pedagógicas.

El ofrecimiento de alternativas que permitan acelerar el pasaje

En este caso hacemos referencia a las propuestas que las escuelas llevan delante de manera de hacer frente a lo que usualmente se denomina sobreedad. También en este punto y en los últimos años se han desarrollado diversas experiencias que se proponen generar estrategias específicas de trabajo. Como regularidades en las mismas podemos subrayar:

- Ofrecer tiempos complementarios de trabajo con los niños que se encuentran en situación de sobreedad; organizando espacios comunitarios de trabajo o bien extendiendo el horario escolar de trabajo.
- Agrupamiento específico de los niños con propuestas didácticas especialmente diseñadas para estos agrupamientos y que permiten cursar, en un año, los contenidos pertenecientes a dos de ellos. En este caso, estas estrategias son sostenidas por recursos materiales y pedagógicos y cargos docentes financiados por las jurisdicciones.
- Organización de secuencias de actividades específicas que se llevan adelante dentro de los grados a los cuales los niños asisten diariamente; a veces con la ayuda complementaria de un maestro de apoyo o por reorganización del trabajo entre maestros del mismo año o ciclo.
- Reorganización del trabajo con los agrupamientos de los alumnos de un ciclo, de manera de ofrecer a los niños que se encuentran en mayor dificultad, momentos de trabajo más específico y personalizado con un maestro.
- Reorganización pedagógica del aula, de manera de ofrecer actividades que permitan ser abordadas de manera distinta, conforme las distintas posibilidades de cada uno de los niños.
- Trabajo complementario de las asociaciones vecinales y comunitarias que permiten que los niños, a contra-turno y con la presencia de un programa planificado en conjunto, puedan tener apoyo de manera de que a fin del año lectivo puedan rendir el año siguiente en condición de “libres”.

Cada una de las estrategias y otras, que seguramente pueden llevarse adelante, suponen siempre una lectura atenta a los contextos, posibilidades y recursos con que las escuelas cuentan. En algunos casos se entiende que es un buen criterio seleccionar maestros para estos proyectos, que tengan experiencia y un saber didáctico consolidado. En otros, las escuelas privilegian el deseo y compromiso de los maestros, su confianza

en las posibilidades del proyecto, por sobre el saber. En cada caso las características de la escuela, de los docentes, de los vínculos que se establecen, otorgan claves para decidir que no son generalizables. Los conocimientos que las experiencias de aceleración van construyendo avanzan a un ritmo distinto del que la urgencia de la biografía de los niños nos impone. Es por eso que entendemos que la escuela se reconstruye en su propuesta de manera de ensayar formas de abordar estas problemáticas y que los criterios que se han enunciado son algunos, que permiten pensarla desde la base con la que hoy contamos y que, aunque no suficiente, indican algunos probables caminos para repensar este tema.

La generación de condiciones institucionales para fortalecer la continuidad de la asistencia de los niños a la escuela

Este punto hace referencia a una tarea que, administrativamente, las escuelas han llevado adelante durante largo tiempo pero que hoy adquiere una gran relevancia pedagógica. Sabemos que muchas de las interrupciones de las trayectorias escolares se producen por la discontinuidad de la inasistencia de los chicos, no se trata del abandono de un año, sino de sucesivas y reiteradas inasistencias, a veces una o dos veces a la semana que, a fin de año, constituye una de las razones de la repitencia de los chicos.

En este sentido, una mirada atenta de la escuela sobre la inasistencia parece ser una estrategia potente para hacer visible el problema en la comunidad y tornarlo como responsabilidad colectiva. Durante mucho tiempo la escuela nos socializó sobre la moralidad de la asistencia, “es bueno ir a clase, debemos hacerlo, etc., etc.”. Los contextos sociales y económicos han debilitado los sentidos que esta asistencia tenía y que, por motivos de extensión, no es posible desarrollar en este texto pero que podemos esbozar (el paso de una lógica disciplinar propia de las fábricas a una lógica del control más características de la empresa, el debilitamiento de los modelos productivos, etc.). La escuela también ha modificado su mirada sobre la asistencia y muchas veces lo observa con resignación.

Lo que nos interesa subrayar aquí es que, en las condiciones de escolaridad que hasta este momento hemos logrado construir, la asistencia a clase se constituye en un requisito fundamental para sostener la apropiación de los aprendizajes: también sabemos que los niños que no están en la escuela someten su cuerpo a múltiples explotaciones, ligadas

al trabajo infantil, a los riesgos de la calle, etc. Es por ello que hacer visible la inasistencia y volver este tema, nuevamente, agenda de trabajo con la comunidad y las instituciones sociales y estatales del territorio, se vuelve prioritario.

No se trata de que la escuela resuelva ella y por sí sola este problema. Más bien el señalamiento intenta enfatizar la responsabilidad de la escuela en hacer visible la problemática e impulsar su abordaje territorial y colectivo de manera de elaborar estrategias comunitarias que tiendan a resolver estas situaciones. A la vez, y en este caso como estrategia propia de la escuela, la discusión pedagógica del sentido de la asistencia a la escuela por parte de cada niño se vuelve sustantiva y relevante.

El fortalecimiento de las continuidades en la enseñanza y la constitución de la memoria pedagógica y didáctica de la escuela

Estos temas merecerán un tratamiento particular en otros momentos del trayecto, pero nos interesa señalar que un aporte sustancialmente valioso que realizan los directores al sostenimiento de las trayectorias se vincula al fortalecimiento de la continuidad de las propuestas de enseñanza en la escuela. Es el director quien puede portar el cuidado de cierta memoria pedagógica de una mirada integral de las propuestas de trabajo a lo largo del año, de los ciclos y, en suma, del recorrido de cada alumno por la escuela.

En este sentido, sostener esa memoria facilita que la escuela no empiece cada año de cero, que no sea cada vez una nueva vez, que los conocimientos y las experiencias se acumulen proactivamente, de manera de aprovechar mejor el tiempo de enseñanza. En tiempos interrumpidos, sostener la continuidad de ciertas condiciones se vuelve imperioso. Con niños que viven a sobresaltos, la calma y seguridad de un ambiente escolar que vuelve previsible ciertas condiciones parece una estrategia pertinente y valiosa.

Recordar lo que los niños han leído cada año, para volver a ello solo si se vuelve intencionalmente necesario y no por desconocimiento, armar bancos de problemas que aumentan progresivamente su dificultad entre años y ciclos, consensuar modalidades de trabajo que se secuencien a lo largo de los años, acordar qué permanece invariable y qué necesita ser modificado año a año, conforme los niños crecen, son discusiones que entendemos prioritarias para dar en la escuela y en conjunto.

Especial atención a los saberes que históricamente la escuela ha construido como de alta incidencia en la trayectoria de los alumnos

Es necesario también remarcar ciertos saberes que la escuela ha construido como de alta incidencia en la trayectoria de los alumnos, hacemos referencia a aquellos que más influencia tienen para el pasaje de los niños de un ciclo a otro o que tienen una especial relevancia en el desempeño en el ciclo o nivel siguiente; mencionaremos dos, pero cada escuela podría analizar qué otros conocimientos o saberes: la alfabetización inicial y las prácticas relacionadas con la conformación de un estudiante para el segundo ciclo. En este mismo módulo ya hemos hecho mención de los mismos y también serán desarrollados más específicamente en el módulo que se trabaje sobre gestión curricular. En esta ocasión remarcamos el trabajo institucional que merecen estos saberes que marcan la trayectoria de los chicos de manera sustancial por lo que merecen ser considerados de manera particular, analizados con detalle y trabajados colectivamente por los maestros.

Para cerrar. La habilitación de oportunidades

Lo que parece impensable cambiar porque está instalado por el uso y costumbre en el sistema escolar, hay que volver a mirarlo con cierta “ajenidad”. Instalar otro modo de ver a la escuela, y en los chicos, otro modo de verse a sí mismos.

A propósito, sostiene Laurence Cornu (2004): “En educación, ‘habilitar’ la oportunidad consistiría en descubrir, inventar y hacer que abrigos y travesías les resulten efectivos a otros, y en las infancias desoladas poner vela al viento hacia nuevos destinos en busca de puertos y viajes altamente estimados”.

Sin duda, se requieren decisiones políticas que son condiciones necesarias pero no suficientes. No se agota en las decisiones macropolíticas. Hay una micropolítica en las instituciones y en cada aula que reclama problematizar y gestionar lo posible pedagógico en la optimización de las trayectorias heterogéneas de cualquiera de los alumnos. Al respecto sostiene Laurence Cornu:

Pero además, en el día a día de los pedagogos, los ‘factores’ hacen sentir impotentes a los ‘actores’; la realidad social parece determinar y limitar lo posible pedagógico. Porque el

riesgo es que lo posible se reduzca a lo ‘mismo’ y se lo piense nada más como falta: falta de forma, de estabilidad, de racionalidad, de medios, de cultura, de afecto. Todo lo cual, al pasar de ‘ciencia’ a acción, tiene por efecto confirmar la privación y la impotencia. (Cornu, 2004)

Para ampliar

Les sugerimos la lectura completa de la conferencia de Laurence Cornu (2004), “Una ética de la oportunidad”.

Actividades

De habilitarse oportunidades en las trayectorias:

- ¿Es posible instalar en su equipo docente o reforzar, si ya está instalado, esta disposición a “habilitar oportunidades” para hacer efectivas las travesías que suponen las distintas trayectorias de sus alumnos?
 - ¿Cree que los docentes de su escuela se reconocen responsables en la búsqueda de *puertos y viajes* altamente estimados? ¿Cuáles son los “puertos” que imaginan para sus alumnos? ¿Son próximos o lejanos? ¿Se imaginan o consideran posibles que sus alumnos pueden manejarse con su acompañamiento? ¿Qué acciones del equipo de conducción permitirían transformar lo posible en real?
 - ¿De qué modo acompaña desde su gestión para que la privación y la impotencia de sus docentes –si es que existe– se reviertan?
-

Actividades

Para que los niños, adolescentes y jóvenes se sientan estudiantes, será necesario que los docentes los podamos pensar y ver de esa forma. Sugerimos la lectura del relato “Cómo pueden los que no podían” que se encuentra en el Anexo. El texto pertenece a la colección *Docentes escritores: experiencias urbanas II* (Ministerio de Educación de la Nación, 2006). Se puede localizar en www.porlainclusionmercosur.educ.ar.

Luego les proponemos que intenten recordar cuántos alumnos/as como Juan hay en su escuela y cuál es la acción o proyecto que pueden ofrecerles para que algo mejor suceda en la vida de esos niños, niñas y adolescentes

Actividad final

Relean los aportes que los directores pueden desarrollar para el fortalecimiento de las trayectorias de los alumnos.

¿Cuáles se desarrollan ya en su institución y cuáles de ellas podrían incentivarse? Explique brevemente su mirada sobre cada aporte y describa las experiencias que en su escuela se llevan adelante con respecto a cada una de ellas.

Elija dos que no se hayan desarrollado y elabore un plan de trabajo para llevarlas adelante. Le pedimos que registre tanto el plan como su desarrollo. En sucesivos encuentros podrá dar cuenta del avance realizado en su escuela y comentar con sus colegas las dificultades y logros. En el caso de que todos estos aportes estén en desarrollo, considere los aspectos que pueden mejorarse o revisarse a la luz de lo trabajado en este módulo.

Anexo 1

Cómo pueden los que no podían¹

Autores: Elena Díaz, Pablo Abad, Susana Roldán, Beatriz Ricobelli, Élica Pasalacqua, Liliana Rossano, Graciela Benítez y Edith Mazza.

Escuela General Básica N° 5 Juana Manso. Distrito Tigre. Provincia de Buenos Aires.

A la hora de intentar resumir la historia escolar de Juan me resulta inevitable evocar a un personaje recurrente en la obra del artista plástico Antonio Berni. Este personaje es Juanito Laguna y, junto a Juan, al Juan que aquí intentamos retratar, comparten no sólo el nombre sino marcas sociales, aunque con diferente dramatismo.

Juanito Laguna, a pesar de las condiciones materiales de existencia que, por lo que se intuye, debía afrontar muy similares a las que padecen nuestros niños, se reservaba momentos de felicidad tan simples y contundentes como aquellos en los que aparece remontando un barrilete. No sabemos, pero podemos imaginar el gozoso instante en que el mismo gana altura y se eleva bajo la incrédula mirada del niño.

Así son, o debieran ser, los momentos de la niñez. Épocas de barriletes, guardapolvos blancos, de picaditos jugados como si fuera el último, de risas, sueños, de arte... hoy son tiempos de trabajo infantil, de barriletes inexistentes, rotos o remendados, de perversa indignidad que se abate sobre los cuerpos y mentes infantiles. A la hora de establecer paralelos entran en juego muchos más aspectos. A raíz de la profunda crisis social y del fin del modernismo, se han puesto en cuestión, además de los valores y creencias sociales, las filiaciones e identidades sociales y, con ellas, el conjunto de representaciones que, hasta ahora, podían darnos alguna certeza en el mundo. Además el sentido común, en términos de Gramsci (Tamarit, 1992), está fuertemente interpelado por las contradicciones del sistema. No es tarea sencilla ser un joven o un niño en la Argentina de inicios del siglo XXI, particularmente si se pertenece a las mayorías populares.

¹ Esta narración forma parte de una recopilación de experiencias escolares urbanas intrainstitucionales, realizada por Patricia Maddonni (2005) en el marco del Proyecto "Estrategias y Materiales para la Retención Escolar". Para la presente publicación se ha realizado un trabajo de selección y edición del material presentado originalmente. La versión completa se encuentra disponible en www.porlainclusion.educ.ar.

¿Quién es Juan? Preguntarse por la identidad es preguntarse por aquello que hace que uno sea así y no de otra forma. Esto nos aboca a asumírnos en un contexto social que nos impone su marca y nos señala un referente cultural, histórico, nacional que nos permite reconocernos y diferenciarnos.

La pregunta sobre uno mismo, sobre la propia identidad, solamente tiene justificación cuando hay otros a quienes me parezco o de quienes me diferencio, y frente a los cuales se establecen relaciones que se apuntalan en un orden al que podemos ya nombrar como simbólico. Quién soy yo tiene relación con quién es él y con quiénes somos nosotros.

En este marco, decir Juan es decir Juanes, en plural. Juan es un joven argentino de un barrio popular del conurbano bonaerense, castigado duramente por las políticas neoliberales que “condenan a los jóvenes y niños de los sectores populares a un perpetuo presente, a una amputación de la dimensión de futuro”² y que solo adquieren corporeidad a través de los noticieros o los diarios casi exclusivamente en la sección policial. Es indudable que, desde hace décadas, la explicación de qué es ser joven o cómo son los jóvenes, se ha tornado difícil, también es parcialmente cierto que como dicen “el problema no son los jóvenes sino cómo los miramos”.

Es indudable que, desde hace décadas, la explicación de qué es ser joven o cómo son los jóvenes, se ha tornado difícil, también lo es parcialmente aquello de “el problema no son los jóvenes sino cómo los miramos”. El tema de la mirada del otro, como factor estructurante de la identidad, tanto individual, como comunitaria y social adquiere en este caso su real dimensión. Según esta mirada del otro los jóvenes pueden ser sujetos de asistencia, objetos de represión o sujetos sociales de derecho. Entre estos espacios, estos mundos simbólicos, se movió Juan. Desde la escuela que excluye, a la que excluye por inclusión o por inclusión disciplinada o la escuela que se reinventa e intenta constituirse en espacio de inclusión real.

Juan, apodado Beto, proviene de una de las familias más castigadas del barrio. Huérfano de madre a muy corta edad, con un padre alcohólico, hermanos que mantienen conductas delictivas, hermanas, una de las cuales, también alumna de la escuela, padeció un cuadro de desnutrición, que redundó en enormes dificultades en su aprendizaje. Juan definido de ese modo, por la carencia, es el Juan estigmatizado³ que ingresó en la escuela

² Alberto Morlachetti. Sociólogo, coordinador nacional del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo.

³ El estigma según Goffman es una clase especial de relación entre atributo y prejuicio. Se trata de una dinámica social basada en la “diferencia vergonzosa”.

y del que no se registraron más que sus “problemas de conducta”. Sabemos que todos somos mucho más que nuestras carencias. Juan es ante todo un niño, ahora un joven, como hay tantos en los barrios populares del conurbano bonaerense, crecido en medio de carencias, de temprano endurecimiento, es cierto, pero también en medio de lealtades, barras de esquina o de plaza, marcas identitarias y culturales propias.

La escuela y su accionar suele adjudicarse, no inocentemente, un lugar de neutralidad política en cuanto a la tarea pedagógica. Dice Bourdieu:

toda acción pedagógica es imposición de un arbitrario cultural. Imposición pues transmite como universal aquellos valores y conocimientos que responden a intereses particulares, que no son otros que aquellos de las clases dominantes. (Bourdieu, 1988)

Juan era ante todo una presencia molesta en una institución que se mostraba rigidizada, imperturbable, en apariencia, ante el nuevo escenario socioeducativo planteado con la crisis aludida. Una institución que no se había replanteado ni su función ni su dinámica en un contexto social, cultural, político y económico radicalmente diferente. Parafraseando a un pedagogo colombiano, era lo que el viento social devolvía a la escuela luego de haber intentado “barrerlo”.

Beto estaba apenas alfabetizado, operaba con gran dificultad. La escuela para él era un lugar, creo, ajeno en cuanto a sus prácticas; no obstante eso, él hacía uso de la misma. Él completaba el discurso escuela a su modo. Elucidar ese uso particular, el modo y la significación con que subjetivizaba ese espacio, sigue siendo un misterio para nosotros. Era un alumno que, como una papa caliente, pasaba de mano en mano y así iba transcurriendo su vida escolar sin grandes avances, sin retrocesos, sin registro, sin historicidad. Era un caso más de “fracaso escolar”, un concepto antojadizo con el que se pretende dar cuenta, de un modo reduccionista, de las enormes dificultades que presenta la institución escolar para lograr en los jóvenes, especialmente aquellos provenientes de los llamados sectores populares, los aprendizajes que requiere una sociedad cada vez más compleja.

No sé cuándo en el tránsito escolar, en esos largos años, Juan perdió la sonrisa y su mirada adquirió esa frialdad que llamaba la atención. Lo único que se sabía de Juan era por los rumores de pasillo y de barrio que, invariablemente, lo colocaban como autor de todo lo malo sucedido. Esa es la función del prejuicio: impedir el conocimiento, negar la historicidad, negar la dinámica, la vida. Juan era así: inadaptado, violento, mal estudiante...

Hace unos años, en una escuela que había cambiado su Equipo Directivo, estando en cuarto año, con sobriedad (catorce años), Juan empezó a pasar de fondo a figura. El nuevo equipo de conducción había comenzado a descorrer el velo institucional, a

desnaturalizar prácticas enquistadas y a iniciar un camino de reflexión-acción en pos de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Para mejorar el rendimiento escolar en el caso de Juan, se comenzó a trabajar en el logro de la alfabetización básica y en mejorar su capacidad de operar. Para esto se flexibilizó y personalizó la oferta curricular, mientras que para viabilizarlo se atendió su relación vincular con los docentes.

A Beto le gustaba mucho el grupo de rock “Los Redonditos de Ricota”; este fue uno de los aspectos que me permitió un acercamiento a él desde un lugar diferente. Juan comenzaba a mostrarse, era más participativo y su vínculo con pares y adultos en la escuela mejoraba considerablemente, aunque comprobaría que es muy difícil erradicar la violencia institucional.

Una de las letras del conjunto que le gustaba dice “...ay, ay! puede fusilarte hasta la Cruz Roja nene”⁴ y eso fue algo que supo Juan al ser reiteradamente victimizado por la institución que supuestamente debía prepararlo para la vida. El corolario fue cuando se desencadenó un episodio que terminaría produciendo una crisis institucional de la cual se aprendió para mejorar considerablemente las prácticas institucionales. En el comedor escolar Beto fue víctima de un trato humillante y, prácticamente, obligado a reunir las sobras de otros platos para poder comer. ¿Su falta? Haber llegado tarde al horario del comedor. El comedor, un lugar que debe ser un espacio de inclusión, un espacio pedagógico más se convertía en este caso en escenario de degradación.

Lógicamente Juan calló este maltrato, hasta que se abrieron los espacios para que recuperara su voz y esta no fuese distorsionada por el prejuicio. Se venía trabajando en la creación de consejos de aula, de algún cuerpo colegiado de alumnos que sirviera para canalizar las inquietudes de los chicos. Se buscaron datos a través de la consulta con alumnos del establecimiento y se comprobó que las situaciones de maltrato eran frecuentes y que en el vínculo adulto-docente/niño-alumno estaban naturalizadas por las mismas víctimas. Así fue como Juan un día se animó y le dijo a la Directora: “¿así que a usted le gusta escuchar?” Y contó su historia.

En esas charlas en la dirección, que se repitieron frecuentemente con Juan, fue en las que lo vi sonreír... como Juanito Laguna remontando su barrilete.

Para la institución fue un punto de inflexión: se debía reconocer en el trabajo con jóvenes provenientes de los sectores populares una especificidad, para esa especificidad no estábamos preparados pero teníamos una rica experiencia colectiva. La misma surge

⁴ Indio Solari y Skay Beilinson, “Fusilados por la Cruz Roja” del álbum *La mosca y la sopa*, de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota.

tanto de la práctica como de una aproximación crítica al fenómeno del fracaso escolar (o fracaso de la escuela) en el caso de Juan (en el caso de los Juanes). Para desalentar explicaciones reduccionistas debíamos revisar algunos conceptos previos: primero el uso, la significación que hace el alumno de la escuela. La escuela, como ya dije, es, al igual que todos, un discurso incompleto. Quien se encarga de completar el mismo es el principal protagonista de la institución, vale decir, Juan.

Se debían replantear además la trama vincular institucional, las prioridades, detectar los Juanes que podían estar atravesando la misma situación. Se debía replantear la función alfabetizadora de la escuela, con prácticas sustancialmente diferentes a las establecidas.

Se tomaron medidas tendientes a revertir prácticas como las sufridas por Juan a través de jornadas de reflexión y, en algunos casos, por la vía reglamentaria. Era necesaria una intervención enérgica y, a la vez, ir formando un grupo que comenzara el trabajo de revisión crítica y transformación de las concepciones institucionales enquistadas y naturalizadas por el tiempo y el uso.

Con respecto a Juan, ingresó en un subproyecto que tendía a la preparación intensiva para incorporarlo a un grupo superior con alumnos con los que compartiera intereses y vivencias para favorecer su autoestima y dotar de sentido su permanencia en las aulas. Esto no significaba tampoco avalar los circuitos diferenciados en la institución, sino más bien otorgarle la flexibilidad que hiciera posible a todos alcanzar los mismos objetivos. Era poner en marcha una tarea democratizadora de la escuela. La escuela, en estos contextos, debe presentarse como proveedora de derechos y de progreso entendido no como movilidad social sino como despegue de la fatalidad de origen, ya que, para estos jóvenes, participar de la cultura escolar implica apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo (Duschatzky, 1999).

Finalmente, Juan fue incorporado al año siguiente al sexto año, concurrió todo el año y a raíz de circunstancias familiares abandonó la escuela. A pesar de esto, el vínculo nunca se perdió, Juan seguía visitando periódicamente el establecimiento para conversar con la Directora o conmigo. Fue así como se lo pudo convencer de proseguir sus estudios en el servicio de adultos que se presta en el mismo edificio escolar. Juan es ahora un joven que intenta esquivar al destino de exclusión, de biografía anticipada, al que parecía condenado como una enorme cantidad de chicos de los sectores populares. No sabemos qué será de él en un futuro, por ahora la escuela sigue siendo un lugar para él. A nosotros nos mostró que si queríamos ser efectivamente una escuela diferente, debíamos refundarla. En un proceso largo, dificultoso, propugnamos la creación de una escuela democrática. Un mundo donde quepan todos los mundos, no desde el desdén de

la “tolerancia”, discurso puesto en boga por la experticia neoliberal, sino desde una postura multicultural donde se respete el derecho a ser diferente. Como decían los alumnos de Barbiana:⁵ “cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos cultura que otro. La nuestra, es un regalo que le traemos a la escuela”. También decían en su obra y qué más oportuno que en este recuerdo, “la escuela que no puede retener a Juan, no merece llamarse escuela”.

⁵ Alumnos de Barbiana, *Cartas a una profesora*, Italia, 1967.

Anexo 2

Dimensión de la problemática: un acercamiento a los datos estadísticos

Ministerio de Educación
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
Red Federal de Información Educativa

EDUCACIÓN COMÚN

Tasa de abandono interanual 2007-2008

División Político Territorial	PRIMARIA						
	Sector Estatal						
	Total	Año de estudio					
1°		2°	3°	4°	5°	6°	
Total	1,27	2,19	0,75	0,36	0,94	1,81	1,52
Buenos Aires	-0,19	0,14	-0,58	-1,04	-0,95	0,43	0,75
Conurbano	-0,29	0,28	-0,53	-1,00	-0,98	0,33	0,09
Resto de los partidos	-0,05	-0,04	-0,66	-1,10	-0,90	0,59	1,74
Catamarca	1,72	3,43	0,10	1,35	2,30	1,55	1,47
Chaco	2,77	4,37	1,52	2,72	2,74	3,18	1,97
Chubut	-0,89	0,29	-2,82	-1,88	-1,70	-0,65	1,40
Ciudad De Buenos Aires	0,23	1,30	-0,27	-1,17	-0,34	-0,59	2,32
Córdoba	0,62	1,05	-0,42	0,11	-0,03	1,04	1,95
Corrientes	4,40	8,61	3,15	2,66	4,47	5,08	0,77
Entre Ríos	2,04	3,04	1,19	1,23	1,66	2,93	2,13
Formosa	3,24	5,71	2,58	1,65	3,74	3,26	2,13
Jujuy	0,50	0,26	-0,11	0,06	0,37	0,72	1,67
La Pampa	0,04	-0,05	-0,27	-0,21	-0,43	1,08	0,06
La Rioja	0,85	3,93	0,48	-0,97	0,10	0,54	0,80
Mendoza	1,41	3,60	0,96	0,95	2,89	2,16	-2,29
Misiones	4,81	5,14	3,59	3,79	5,15	7,05	4,17
Neuquén	1,85	1,48	1,03	1,44	1,33	3,33	2,44
Río Negro	0,55	1,32	-0,66	-0,73	0,04	0,98	2,31
Salta	2,33	2,89	1,35	1,58	2,07	3,22	2,93
San Juan	3,82	6,11	2,95	2,90	0,99	6,89	2,63
San Luis	2,72	6,39	1,10	-0,31	2,64	2,43	3,67
Santa Cruz	-1,59	-3,24	-3,42	-3,98	-3,18	-0,23	4,20
Santa Fe	1,04	-2,24	2,95	0,08	1,36	1,41	2,29
Santiago del Estero	4,27	7,76	4,20	1,97	3,40	3,86	3,56
Tierra del Fuego	-2,55	-2,38	-3,84	-3,01	-2,89	-1,53	-1,77
Tucumán	1,31	1,97	-0,09	0,73	1,89	1,94	1,40

Tasa de Abandono Interanual: Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

Fuente: Relevamientos Anuales 2007 y 2008, DiNIECE, MEN.
Realizado: 07/12/2009

Ministerio de Educación
 Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
 Red Federal de Información Educativa

EDUCACIÓN COMÚN

Tasa de Repitencia

División Político-Territorial	PRIMARIA						
	Sector Estatal						
	Total	Año de estudio					
1°		2°	3°	4°	5°	6°	
Total	7,11	11,02	8,02	6,82	6,57	5,63	4,29
Buenos Aires	6,37	9,69	7,47	6,10	5,69	5,21	4,22
Conurbano	6,78	10,00	8,17	6,59	6,19	5,65	4,39
Resto de los partidos	5,78	9,27	6,48	5,40	4,95	4,54	3,98
Catamarca	5,07	7,00	5,35	5,83	5,38	3,69	3,04
Chaco	7,44	13,52	8,53	7,82	5,02	4,63	3,82
Chubut	5,70	8,43	5,12	5,29	5,81	5,57	3,83
Ciudad De Buenos Aires	3,51	5,68	3,48	3,35	2,90	2,80	2,84
Córdoba	5,54	9,51	6,03	5,21	5,87	4,53	1,86
Corrientes	14,60	22,31	16,96	13,84	12,20	10,36	7,94
Entre Ríos	8,76	15,39	8,97	7,75	8,04	6,81	4,45
Formosa	9,76	16,65	10,61	9,14	9,36	6,62	4,65
Jujuy	3,27	6,02	3,63	3,06	2,91	2,39	1,68
La Pampa	6,35	10,66	5,43	6,14	6,34	5,36	4,00
La Rioja	6,98	11,14	8,22	7,76	6,55	5,02	3,11
Mendoza	9,39	12,55	9,15	8,42	9,25	9,03	7,79
Misiones	8,61	12,69	9,55	8,88	8,39	6,31	4,61
Neuquén	6,64	7,72	6,56	7,14	6,17	6,16	6,12
Río Negro	7,44	11,32	6,56	6,08	7,29	7,05	6,26
Salta	7,89	12,01	8,52	7,11	7,70	6,18	5,22
San Juan	9,63	16,11	10,48	8,69	8,82	7,34	4,24
San Luis	9,22	13,24	8,81	7,87	9,91	7,93	6,80
Santa Cruz	11,01	13,09	6,98	8,26	12,17	12,84	12,24
Santa Fe	4,94	3,11	6,97	5,13	5,58	4,67	3,81
Santiago del Estero	10,28	17,49	12,22	10,07	8,85	6,40	3,53
Tierra del Fuego	3,14	5,09	2,78	2,81	2,79	3,38	2,03
Tucumán	5,46	8,36	6,98	5,73	4,72	3,87	2,73

Tasa de Repitencia: Porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente.

Ministerio de Educación
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
Red Federal de Información Educativa

EDUCACIÓN COMÚN

Tasa de sobreedad

División Político-Territorial	PRIMARIA						
	Sector Estatal						
	Total	Año de estudio					
1°		2°	3°	4°	5°	6°	
Total	27,41	17,78	24,30	27,87	30,92	32,03	32,22
Buenos Aires	22,48	13,18	18,39	21,66	25,22	27,50	28,34
Conurbano	23,48	13,84	19,59	22,87	26,47	28,16	29,03
Resto de los partidos	21,21	12,39	16,91	20,15	23,63	26,65	27,44
Catamarca	25,08	14,18	20,25	24,49	29,97	29,78	32,45
Chaco	33,21	26,68	32,33	36,29	36,19	34,48	33,90
Chubut	25,43	14,30	19,54	23,97	29,86	32,21	33,00
Ciudad De Buenos Aires	16,75	9,98	12,76	16,77	18,76	19,95	22,01
Córdoba	19,51	13,20	17,37	19,02	21,81	22,93	23,02
Corrientes	48,07	37,39	47,80	50,31	51,94	52,52	52,75
Entre Ríos	31,24	22,26	28,55	31,57	35,32	35,55	35,61
Formosa	38,04	28,09	36,75	40,43	42,58	41,31	40,94
Jujuy	18,88	9,44	13,69	18,34	21,77	24,08	25,49
La Pampa	21,72	13,77	16,35	21,69	24,75	27,06	26,65
La Rioja	29,41	19,81	25,64	31,46	35,64	32,58	31,70
Mendoza	24,70	16,79	21,82	24,28	28,27	28,88	28,48
Misiones	40,73	26,00	35,98	41,47	46,56	48,74	48,89
Neuquén	23,51	12,07	18,34	22,99	26,57	29,96	30,72
Río Negro	26,78	14,18	20,61	25,83	30,65	33,14	35,95
Salta	39,66	23,25	34,29	42,16	46,17	46,01	48,33
San Juan	36,39	28,97	33,60	37,69	39,43	41,66	39,18
San Luis	35,23	24,82	30,16	35,76	39,27	42,04	41,19
Santa Cruz	30,18	14,74	20,05	28,09	34,00	40,24	42,79
Santa Fe	24,76	8,24	23,39	26,10	29,41	30,30	30,34
Santiago del Estero	42,53	30,61	42,05	46,12	46,67	47,69	45,57
Tierra del Fuego	15,62	8,55	11,51	16,63	15,50	20,17	20,84
Tucumán	22,34	13,32	18,47	23,07	26,21	26,89	26,98

Tasa de sobreedad: Porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.

Bibliografía

- AA.VV. (2009): *Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias*, Revista Iberoamericana de Educación, N° 50, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), agosto. Disponible en <http://www.oei.es/publicaciones/rie50.htm>.
- Agamben, Giorgio (2004): *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Aizencang, Noemí y Betina Bendersky (2006): “La evaluación en cuestión. Sobre miradas e intervenciones posibles”, artículo disponible en www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la_evaluacion_en_cuestion.pdf.
- Alegre, S.; B. Greco, M. Sipes y L. Zacañino (2004): “Escribir, narrar, nombrar: tres maneras de decir transmisión”, Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Antelo, Estanislao (2005): “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”, *El Monitor de la Educación*, N° 4.
- Baquero, Ricardo (2004): “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas / Fundación CEM.
- / (2006): *Sujetos y aprendizajes*, Buenos Aires, MECyT. Disponible en <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>.
- / (2007): “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”, en R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- Baquero, Ricardo y Flavia Terigi (1996): “En busca de una unidad de análisis. Del aprendizaje escolar”, *Apuntes pedagógicos*, N° 2, CTERA.
- Blejmar, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer... que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Carraher, Terezinha; David Carraher y Analúcia Schliemann (1991): *En la vida diez, en la escuela cero*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castorina, José A. y Carina V. Kaplan (1995): “La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica”, *Revista del IICE*, año IV, N° 7, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) / Miño y Dávila, diciembre, pp. 105-110.

- Chaiklin, S. y J. Lave (comps.) (2001): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Connell, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Cornu, Laurence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 19-26.
- / (2002): “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en Graciela Frigerio (ed.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002. pp. 43-83.
- / (2004a): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas / Fundación CEM.
- / (2004b): “Una ética de la oportunidad” en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Dussel, Inés y Miriam Southwell (2006): “En busca de otras formas de cuidado en las escuelas de hoy”, *El Monitor de la Educación*, Nº 4.
- Echeita, G. (2007): “Hacer visibles los procesos de exclusión educativa”, 7as. Jornadas Técnicas de AAPS, Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, UAM, Barcelona, 2007.
- Elichiry, Nora Emilce (2004): “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos”, en Nora Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educativa*, Buenos Aires, Manatíal.
- Elichiry, Nora; Patricia Maddonni, et al. (2008): “Sujetos, familias y escuelas: continuidades y discontinuidades en los aprendizajes cotidianos” XV Jornadas de investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología Educativa del MERCOSUR
- Gimeno Sacristán, J. (1992): “¿Qué son los contenidos de la enseñanza?”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- / (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
- Kaplan, Carina V. (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- / (2008): *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.

- Karol, Mariana (2005): “La constitución subjetiva del niño”, en Sandra Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- Larrosa, J. (2002): Para qué nos sirven los extranjeros”, *Educación y Sociedad*, año XXIII, N° 79.
- Legarralde, Martín y Cecilia Veleda (2009): *Evaluación, promoción y clasificación de los alumnos de nivel primario: estudio comparado de las políticas y las prácticas escolares en cinco provincias*, investigación del CIPPEC para el Ministerio de Educación de la Nación.
- Maddonni, Patricia (2006): “Procesos de inclusión para itinerarios escolares discontinuos”, XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela, debates en la etnografía y la educación”, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Maddonni, Patricia y Noemi Aizencang (2000): “El fracaso escolar: un tema central de la agenda psicoeducativa”, en María Cristina Chardón (comp.), *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ministerio de Educación (2009): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones*, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1996): Psicología social, Paidós, Madrid. (1ª ed. en inglés: “On social representation”, en J. P. Forgas (comp.), *Social cognition. Perspectives in everyday life*, Londres, Academic Press, 1981.)
- Nicastro S. y B. Greco (2009): *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Perrenoud, Philippe (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata.
- / (2007): *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*, Madrid, Editorial Popular.
- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- Rattero, Carina (2007): “Del cansancio educativo al maestro antidesestino”, *El Cardo*, N° 7, FCE (UNER), Paraná. Disponible en http://ensagarna.ers.infed.edu.ar/sitio/upload/El_maestro_antidesestino.pdf.
- Riviere, Ángel (1983): “¿Por qué fracasan tan poco los niños?”, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 103-104, Barcelona, julio/agosto. Disponible en: www.ricardobur.com.ar/biblioteca/Riviere%20-%20Por%20que%20fracasan%20tan%20poco%20los%20ninos.pdf.

- / (2003): “Desarrollo y educación. El papel de la educación en el ‘diseño’ del desarrollo humano”, en *Obras escogidas*, vol. III, *Metarrepresentación y semiosis*, Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Rossano, Alejandra (2007): “Alternativas al ‘fracaso escolar’: la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular”, conferencia dictada en el Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, San Salvador de Jujuy, 13 de abril. Disponible en www.me.gov.ar/fopiie/docs/confjujuyrossano.pdf.
- Rosselló Ramón, María Rosa (2010): “El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 51/4, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, febrero.
- Silva, Ana María (2001): “La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa”, *Revista del IIICE*, año X, N° 18, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) / Miño y Dávila, agosto, pp. 19-24.
- Sipes, M. (2005): “Los rápidos y los lentos. Inteligencia contra reloj”, en S. Dubrovsky (comp.), *La integración escolar como problemática profesional*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Skliar, Carlos.(2002): *¿Y si el Otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Terigi, Flavia (2002): “Bases pedagógicas de los grados de aceleración. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires”, en *Proyecto: Conformación de grados de aceleración*, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- / (2006): “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza” en Flavia Terigi (coord.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- / (2007a): “Cambios, permanencias y silencios Enseñar en las ‘otras’ primarias”, *El Monitor de la Educación*, N° 14, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en www.me.gov.ar/monitor/nro14/dossier5.htm
- / (2007b): “Detrás está la gente”, clase en el *Seminario Virtual: Formación sobre inclusión educativa*. Disponible en www.porlainclusionmercosur.educ.ar.
- / (2008): “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.

- / (2009): *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación / OEA. Disponible en www.porlainclusionmercosur.educ.ar.
- Torres Mirta (2009): “La enseñanza como problema político. Diseño de políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central”, conferencia, San Carlos de Bariloche, mayo.

Documentos

- *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones*, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- *Evaluación, promoción y clasificación de los alumnos de nivel primario: estudio comparado de las políticas y las prácticas escolares en cinco provincias*, Ministerio de Educación de la Nación/ CIPPEC
- *Docentes Escritores: Experiencias Urbanas II*, Ministerio de Educación de la Nación, 2006. Disponible en www.porlainclusionmercosur.educ.ar.
- *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: Un estudio en escuelas de nuestro país*, DINIECE-UNICEF. Ministerio de Educación de la Nación, 2004.
- *Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*, Proyecto: Conformación de grados de aceleración, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2002.
- *Entre Docentes de Escuela Primaria*, Dirección de Nivel Primario Ministerio de Educación 2009.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación