



# Inclusión educativa y aprendizaje escolar

## El formato escolar tradicional en debate

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



**COLECCIÓN  
LIBROS  
ACADÉMICOS  
DE INTERÉS  
REGIONAL**



CIENCIAS HUMANAS

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS EXACTAS

CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS DE LA SALUD

**5**

## **Inclusión educativa y aprendizaje escolar**

El formato escolar tradicional en  
debate

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

**COLECCIÓN  
LIBROS  
ACADÉMICOS  
DE INTERÉS  
REGIONAL**

5<sup>TA</sup> CONVOCATORIA / **AÑO 2017**

**LIBROS ACADÉMICOS DE INTERÉS REGIONAL**

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

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

Edición: Ivana Sabelli Blanco

Diciembre de 2017, Santa Rosa, La Pampa

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

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723

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

EdUNLPam - Año 2017

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA**

Rector: Sergio Aldo BAUDINO

Vice-rector: Hugo Alfredo ALFONSO

**EdUNLPam**

Presidente: Ana María T. Rodríguez

Director de Editorial: Rodolfo RODRÍGUEZ

**Consejo Editor de EdUNLPam**

Pedro Molinero

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

María Estela Torroba / Liliana Campagno

Celia Rabotnikof

Edith Alvarellos / Yamila Magiorano

Paula Laguarda / Marisa Elizalde

Graciela Visconti

Mónica Boeris / Ricardo Tosso

Griselda Cistac / Raúl Álvarez

# SOBRE LOS AUTORES

## **Adolfo Lucio Negrotto**

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

## **Patricia Leonor Fariás**

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

## **Emilce Lilian Rojo**

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

# AGRADECIMIENTOS

Nuestro sincero reconocimiento:

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

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

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

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

# ÍNDICE

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

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



# PRESENTACIÓN

En este libro presentamos resultados y reflexiones que surgen de un trabajo de investigación realizado con instituciones educativas de la provincia de La Pampa sobre la problemática de la exclusión educativa y su relación con las características del formato escolar tradicional. La constitución histórica del formato escolar en la Argentina tuvo como principal objetivo consolidar la identidad nacional, en consecuencia, se fue privilegiando la homogeneidad cultural en desmedro de la diversidad. Durante décadas, este esquema favoreció la consolidación de un proceso de inclusión y movilidad social, pero poco a poco y como consecuencia del desarrollo de la sociedad, se constituyó en un problema pedagógico relevante: la permanencia de un modelo de educación homogénea que no se corresponde con las demandas de una sociedad plural y desigual.

Hoy en día, el supuesto que sostiene la permanencia de este dispositivo escolar está profundamente cuestionado y resulta difícil encontrar voces que se animen a defenderlo en el ámbito educativo. Sin embargo, reemplazarlo por prácticas pedagógicas que contemplen la diferencia de ritmos en el aprendizaje, la variabilidad de contenidos y los intereses y motivaciones de la diversidad/pluralidad sociocultural de los grupos sociales, presenta una complejidad difícil de resolver a la hora de organizar una institución educativa.

La educación secundaria en la Argentina enfrenta entonces un problema estructural: no logra incluir a un número significativo de jóvenes en su proceso de formación. Algunos datos generales pueden ilustrar esta afirmación. Más del 40% de los jóvenes no egresa en el tiempo establecido, la sobreedad muestra oscilaciones en torno al 40%, y el 30% de los jóvenes que ingresan en la secundaria no finaliza sus estudios. Los distintos tipos de evaluaciones locales, internacionales y los propios testimonios de actores involucrados en los procesos de enseñanza señalan las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora, en la producción escrita y en el aprendizaje de los conocimientos de la matemática y las ciencias.

Estamos en presencia de indicadores que preocupan por los riesgos de exclusión que implican en un contexto socioeconómico que crea y reproduce condiciones de exclusión social para distintos sectores sociales. Como señala Tenti

Fanfani (2009), las instituciones educativas han perdido buena parte de sus capacidades de incluir individuos a la sociedad por una multiplicidad de razones, económicas, dinámicas familiares, factores culturales, características de la oferta educativa del nivel medio, etc. El mantenimiento de un formato escolar tradicional no permite responder adecuadamente a una población cada vez más diversa y desigual, y es justamente esta falta de transformación en distintos aspectos institucionales lo que se constituye en un factor significativo en el proceso de exclusión educativa. En consecuencia, sin replantearse el formato escolar alternativo, resulta difícil imaginar una sociedad más justa e inclusiva, sin olvidar que la escuela no puede resolver estos problemas por sí sola, requiere de la participación de múltiples actores sociales.

En esta producción, se tuvieron en cuenta los aportes conceptuales de distintas disciplinas –la psicología general del aprendizaje, la pedagogía, la comunicación y la sociología de la educación– para el análisis e interpretación de las problemáticas educativas tratadas. Partimos de considerar que los procesos de exclusión social y educativa son problemáticas complejas y multidimensionales. Creemos que es preciso complejizar la mirada y, a partir de las especificidades del aprendizaje escolar y de la situación escolar, realizar el análisis y la interpretación interdisciplinaria de los problemas.

Los desarrollos de investigadores argentinos como Baquero, Terigi, Maddoni, Aizencang, inspirados en la teoría sociohistórica, nos permiten comprender que el aprendizaje y el desarrollo ocurren siempre en procesos de interacción social, en un sistema de actividad orientado a la apropiación de instrumentos de la cultura, mediadores de procesos psicológicos específicos. Ello nos obliga a tomar distancia de aquellas posturas que desconocen el contexto y que consideran que el éxito o el fracaso escolar es un proceso individual. Abordar el formato escolar como condicionante de las posibilidades de aprendizaje es una invitación a focalizar la mirada en las condiciones en las que se producen estos procesos, a desplazar la mirada desde el déficit individual hacia la situación escolar y considerar el interjuego de las variadas dimensiones que intervienen.

Otros aportes importantes son los provenientes del psicoanálisis en torno a la constitución subjetiva, a la importancia de la relación con el otro y con el conocimiento. Se destaca desde este marco teórico el papel del adulto subjetivante, del maestro y de la escuela como segunda oportunidad para reorganizar el psiquismo (Schlemenson, 1999). La alteridad es un prerequisite para la construcción de la inteligencia y de un sujeto (Bleichmar, 1986). No hay constitución de un sujeto si no existe un otro que le brinde significados. La escuela es productora de subjetividades.

Los niños se van constituyendo, se van modificando y estructurando según las experiencias que transitan y que se les ofrecen; tanto en función de los deseos, expectativas, historias de vida de sus padres, como de las expectativas y miradas de sus docentes desde sus trayectorias personales y profesionales. En este entramado también forman parte los deseos e ideales de los mismos alumnos, en el marco de una sociedad y en una época que

imprimen sus propias formas como esperables. (Aizencang, Bendersky, 2013, p.34)

En referencia al aprendizaje, partimos de una posición constructivista en la cual el estudiante tiene un papel primordial en tanto otorga sentido a los nuevos objetos de conocimiento a partir de sus experiencias y saberes; en donde el papel del sujeto no es de mera pasividad, sino de construcción activa que posibilita la organización de conocimientos creadores o recreadores.

Esta publicación sintetiza las ideas y experiencias desarrolladas en el proyecto de investigación cualitativa “Inclusión, escuela y comunidad”<sup>1</sup> que se llevó a cabo en el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Dicho proyecto se desarrolló desde la perspectiva teórica del constructivismo y se implementó entre los años 2012 y 2015. Sus objetivos fueron los siguientes:

- Identificar y desarrollar criterios de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a favorecer procesos de inclusión educativa en alumnos en riesgo de exclusión.
- Analizar las posibilidades de los actuales contextos institucionales para desarrollar nuevos formatos escolares que permitan implementar propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión educativa.

Para la concreción de estos objetivos, inicialmente se relevaron experiencias escolares que –según la opinión de sus actores– habían generado modificaciones en el formato escolar tradicional y, con ello, promovieron procesos de inclusión educativa. Las experiencias fueron presentadas por docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias de las ciudades de General Pico y Santa Rosa de la provincia de La Pampa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes que llevaron adelante las iniciativas y a integrantes de los equipos técnicos que acompañaron su puesta en marcha. La información fue complementada con análisis de documentos: normativas, proyectos, materiales construidos en el transcurso de las experiencias, producciones de los estudiantes, entre otros. En particular, se estudió la normativa elaborada para crear las experiencias o bien para su legitimación posterior.

Otras fuentes de información relevantes fueron las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes del nivel secundario en situación de riesgo educativo y la consulta a informantes claves en las escuelas. Es preciso explicitar que la información recopilada tuvo por objetivo plantear preguntas y realizar interpretaciones que en todos los casos tenían la pretensión de contribuir a orientar el análisis y la reflexión sobre los temas señalados. Es decir, se trató de una indagación

---

1 Proyecto aprobado por RCD N° 145/12. IELES, FCH- UNLPam.

exploratoria. Durante el trabajo de investigación, se organizaron tres jornadas de Inclusión Educativa. La primera jornada<sup>2</sup> tuvo como objetivos:

- Generar un espacio de intercambio entre estudiantes y docentes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico.
- Analizar alternativas pedagógicas implementadas en relación con diversos marcos teóricos.

Se organizó en dos momentos y modalidades diferentes. En el primero de ellos, algunos docentes que participaron en las experiencias educativas implementadas en las escuelas realizaron sus presentaciones. Luego, en un segundo momento, se organizó un panel en el que profesores de la facultad de diferentes áreas de conocimiento compartieron análisis sobre los aportes que las iniciativas presentadas realizaban a los procesos de inclusión educativa.

En la segunda jornada<sup>3</sup>, la reflexión se orientó al estudio de los márgenes posibles de la flexibilidad institucional para promover cambios en las escuelas. Se plantearon como objetivos:

- Conocer las distintas perspectivas de los equipos directivos de las instituciones educativas de General Pico, sobre la relación entre inclusión y flexibilidad institucional vinculada a la gestión, la normativa, el enfoque pedagógico y la relación escuela-comunidad.
- Promover la participación y cooperación de las escuelas y la universidad en el desarrollo conjunto de alternativas educativas.

En esta jornada, quienes participaron en los paneles fueron integrantes de equipos directivos que habían gestado diferentes iniciativas de modificaciones en las escuelas. Focalizamos en el análisis de los condicionantes de la gestión educativa que podrían funcionar como obstáculos o como facilitadores de dichas experiencias. Luego se organizó un debate con diferentes participantes de la comunidad educativa.

Finalmente, la tercera Jornada<sup>4</sup> de Inclusión Educativa llevó como título “Construcción de dispositivos para mejorar los procesos de inclusión educativa”. Sus objetivos fueron:

- Diseñar propuestas de dispositivos al interior de las escuelas para relacionarse con la comunidad.
- Promover la participación y cooperación de las escuelas y la Universidad en el desarrollo de alternativas educativas.

---

2 I Jornada debate “Los procesos de inclusión: consideraciones en torno a experiencias educativas inclusivas”. Aprobada por RCD N° 340-12. Se llevó a cabo el 14 de septiembre de 2012. Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico.

3 II Jornadas debate “Inclusión educativa y flexibilidad institucional”. Aprobada por RCD N° 479-12. Se desarrolló el 3 de mayo de 2013. Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico.

4 III Jornadas de Inclusión Educativa: “Construcción de dispositivos para mejorar los procesos de inclusión educativa”. IELES- FCH – UNLPam. 13 y 27 de noviembre de 2014. Jornada aprobada por RCD 394/14.

En esta oportunidad, nos abocamos a elaborar posibles alternativas para trabajar dentro de las instituciones educativas y abordar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido es que tienen centralidad los ejes de trabajo que consideran el cuestionamiento de los formatos escolares, las características sociocognitivas de los estudiantes, las concepciones de aprendizaje que subyacen en las prácticas diarias y la relación de la escuela con la comunidad en la que está inserta.

Participaron docentes e integrantes de equipos de gestión de escuelas públicas ubicadas en localidades de la zona norte de la provincia de La Pampa, lo que enriqueció aún más el debate y el intercambio. Estos encuentros contaron, además, con la presentación de resultados de diferentes equipos de investigaciones que pertenecen al IELES. Se analizaron los proyectos que se relacionaban con temáticas vinculadas a la educación en escuelas secundarias. Ello contribuyó a socializar diferentes trabajos de la Universidad con la comunidad educativa para propiciar la resolución de problemas y apoyar los procesos de cambio.

Los docentes y directivos que integraron los diferentes paneles en las tres jornadas desarrolladas, al igual que todos los integrantes de los proyectos de investigación que realizaron sus contribuciones, posibilitaron un intercambio de reflexiones que son objeto de análisis y comunicación en esta producción. Consideramos que ello posibilita la socialización del conocimiento y la construcción conjunta de alternativas.

Los resultados graduales se fueron enriqueciendo con los aportes de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, profesores, directores y coordinadores de Nivel Medio que participaron de estas jornadas. El relato de sus experiencias, sus evaluaciones, la documentación que acercaron y el análisis posterior de la información sistematizada constituyen una invaluable contribución.

Confiamos en que este escrito, más que ofrecer respuestas concretas, contribuya a identificar los componentes del complejo entramado que interviene en los procesos de exclusión educativa y posibilite el desarrollo de nuevos formatos escolares que favorezcan los procesos de inclusión educativa en las escuelas secundarias.

# INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos por reducir los riesgos de la exclusión educativa están en el centro de las preocupaciones de las políticas públicas y de las instituciones educativas. La persistencia de los procesos de exclusión se explica porque es un fenómeno multidimensional y complejo que se desarrolla dentro y fuera del ámbito educativo. Por esta razón, creemos que es necesario abordarlo desde una perspectiva que lo ubique en el contexto más amplio de la exclusión social.

Las personas sufren privaciones en derechos que una sociedad concede a la mayoría de sus integrantes: estudio, trabajo, acceso a servicios de salud, ejercicio de la ciudadanía, entre otros. Estas restricciones se generan en el contexto sociocultural, pero se refuerzan con diversos mecanismos individuales. En efecto, los sujetos suelen interiorizar representaciones, generalmente impuestas, que empobrecen la autoestima, limitan el desarrollo de sus capacidades relacionales y producen sentimientos de soledad al percibir que no cuentan con ayuda para resolver los problemas que enfrentan.

El riesgo de exclusión social también se observa en las dificultades de comprensión y expresión verbal, producto de un entorno social desfavorable, que limita las oportunidades de una interacción fluida con grupos sociales diversos y reduce la participación en actividades ciudadanas.

La exclusión educativa, si bien se asienta sobre muchas de las condiciones del entorno social que nombramos anteriormente, agrega componentes específicos en el proceso de formación que, según el carácter que asuma, puede favorecer la inclusión o perjudicarla. Algunos de esos componentes son:

- a) los aprendizajes requeridos como obligatorios por el currículo,
- b) los criterios de evaluación institucionales,
- c) el sistema de relaciones que regula los intercambios entre los actores en las instituciones educativas,
- d) la metodología de enseñanza y aprendizaje,
- e) los códigos sociolingüísticos utilizados en la comunicación educativa, que pueden complementar o acentuar los procesos de exclusión del contexto extraescolar, y
- f) las formas de vinculación de las instituciones educativas con la comunidad.

Una de las manifestaciones más claras de la exclusión educativa se expresa en un término muy utilizado y al mismo tiempo ambiguo: “el fracaso escolar”. Actualmente, las instituciones educativas redoblan sus esfuerzos para tratar de contrarrestar el fracaso escolar y, paradójicamente, muchas veces alcanzan resultados opuestos a los buscados certificando el fracaso de los estudiantes. Los números suelen ser elocuentes sobre este persistente fenómeno, pero nada nos dicen acerca de cómo se llega a estas situaciones. Dejan poco margen para la consideración de realidades personales, emocionales, institucionales y culturales, que constituyen la materia prima básica en cualquier intento serio de entender qué sucede realmente en las distintas etapas de las trayectorias educativas de los sujetos.

Las trayectorias se van conformando a partir de los conocimientos, competencias y normas de conducta que la escuela ofrece y que son considerados básicos para todos. En la mayoría de los países, se han determinado competencias o contenidos básicos para la educación obligatoria, y estos aprendizajes son considerados primordiales y comunes a todos los alumnos. Constituyen una referencia significativa para delimitar qué debe ser enseñado y aprendido. Se puede hablar de riesgo de exclusión en aquellas situaciones finales o intermedias de la escolaridad en las que determinados alumnos son privados de aprendizajes esenciales, así como de las condiciones adecuadas para lograrlos.

En relación con ello, es menester centrar la mirada en aquellos ámbitos del saber que son seleccionados y organizados por la cultura escolar. Además, es importante construir la pregunta sobre qué capacidades han de desarrollarse, considerando las múltiples posibilidades: la comprensión, el análisis, la utilización práctica de conocimientos, la comunicación, el reconocimiento de los otros, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el sentido de justicia, la capacidad de argumentación, la interiorización de valores y principios democráticos acerca de los derechos y deberes ciudadanos, el aprender a aprender, la valoración de determinadas expresiones culturales, artísticas y ambientales, etc.

Una apreciación que evidencia los fundamentos que se ponen en juego en los procesos de exclusión educativa y de acciones tendientes a favorecer oportunidades de inclusión, implica lograr la mayor explicitación posible de los contenidos y competencias considerados esenciales. Supone además, explicitar los criterios de evaluación comunes en la educación obligatoria, fundamentando su pertinencia. De esta manera, estaríamos en mejores condiciones para poder delimitar de qué se priva a los sujetos o colectivos, qué procedimientos y métodos se tienen en cuenta para definir quiénes permanecen y finalizan con éxito la educación escolar, y quiénes son separados o se encuentran en riesgo de exclusión.

Si bien en este libro se plantea inicialmente una interpretación contextual de la relación educación-sociedad, el estudio se focaliza en el análisis de la incidencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de la subjetividad y los formatos escolares en el proceso de exclusión/inclusión educativa.

En el primer capítulo presentamos algunas aproximaciones conceptuales orientadas a analizar las relaciones entre sociedad y educación, vinculación que

resulta esencial para comprender las correspondencias y rupturas entre las instituciones escolares y la estructura económica y cultural de la sociedad. La educación no puede pensarse en sí misma desconectada del contexto que la contiene. Tampoco es posible reducir toda interpretación educativa a cuestiones sociales generales, pues esta tiene su propia especificidad. Se requiere entonces analizar la autonomía relativa de los fenómenos educativos y la variable influencia que sobre estos ejercen los distintos factores del entorno.

En el segundo capítulo se intenta abordar el estudio de las subjetividades de las personas en riesgo de exclusión educativa. Son los que habitualmente “quedan fuera” de la dinámica escolar. Mediante un estudio exploratorio, y sin la pretensión de lograr una caracterización homogénea, se pretende realizar aproximaciones a las experiencias escolares que construyen los nuevos sectores sociales que acceden a la escuela secundaria. Los desencuentros, las prácticas homogéneas de escolarización y las experiencias subjetivas de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social permiten considerar, inicialmente, qué aspectos del formato escolar podrían ser objeto de modificación. Sostenemos que todavía subyace una concepción de conocimiento enciclopedista y atomizado que se constituye en un factor relevante en la permanencia del formato escolar tradicional.

En el tercer capítulo, desarrollamos las experiencias escolares alternativas al formato escolar tradicional que se documentaron como parte del trabajo de investigación que dio origen a esta producción. Nos interesa la presentación, descripción y análisis de los mecanismos duros del dispositivo escolar que es preciso modificar para poder promover aprendizajes genuinos. Dos cuestiones surgen de su estudio: ¿para quiénes van dirigidas estas experiencias? ¿Constituyen nuevos circuitos pedagógicos diferenciados? Luego, ¿qué aspectos son los que deben ser modificados? ¿Qué concepciones que estructuran el formato escolar deberían ser revisadas? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para iniciar los procesos de transformación?

Finalmente, en el capítulo cuatro, presentamos algunos desarrollos teóricos para orientar la reflexión sobre las características del formato escolar y su relación con los procesos de inclusión/exclusión educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta producción se tuvieron en cuenta los aportes de la psicología general, de la educación y del aprendizaje, la pedagogía, la comunicación y la sociología de la educación, para el análisis e interpretación de las problemáticas educativas consideradas.

Con la publicación de este libro, pretendemos aportar algunas ideas al proceso de transformación del formato escolar que requiere la escuela secundaria para favorecer genuinos procesos de aprendizaje como una estrategia de inclusión educativa.



# CAPÍTULO

# 1

## **Sociedad y exclusión/ inclusión educativa<sup>1</sup>**

Lucio Adolfo Negrotto

---

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este capítulo fue presentada en las XXI Jornadas de Investigación de la FCH, UNLPam, 2013, con aportes del Profesor Carlos Alainez (FCH-UNLPam) y la Doctoranda Mariana Correa (Conicet, FCH-UNLPam).

## **Aproximaciones conceptuales: proceso de exclusión/inclusión y sociedad**

No teníamos prácticamente curiosidad fuera de nosotros mismos, por otras vidas, otros intereses, otras inquietudes. Y esto no era fruto del egoísmo innato ni de la autocontemplación, sino de las condiciones mismas en las que vivíamos, de sus marcos subyacentes, tales como nos habían sido impuestas por el rigor con el que nuestra madre debía actuar. (Hoggart, 1988 en Grignon, 1990: p.132)

La educación, como cualquier otro ámbito de la realidad social, es la expresión de relaciones de poder. Los objetivos y valores de la sociedad expresan la lógica de las clases dominantes, pero también manifiestan, en diferentes grados, necesidades, valores y aspiraciones de otros sectores sociales. En otras palabras, la hegemonía de los sectores dominantes en el planteo de los objetivos perseguidos por una sociedad en un tiempo histórico determinado no es absoluta, sino que se deben considerar también las aspiraciones de clases y grupos sociales menos poderosos que desarrollan distintas estrategias para hacer valer sus propios intereses. Por lo tanto, la inclusión y la exclusión social y educativa son conceptos que deben ser pensados como relaciones sociales que expresan diferentes grados de contradicción entre intereses determinados.

En este sentido, Pablo Gentile (2009) señala:

Aún con sus límites y exiguos resultados, esta democratización ha sido producto de intensas luchas, demandas y movilizaciones muchas veces silenciosas y anónimas, de los sectores populares y organizaciones. Lejos de ser un generoso beneficio de los gobiernos, concedidos a masas ignorantes, la universalización y la expansión de los sistemas escolares que aceleradamente se produjeron Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX, han sido, en buena medida, resultado de estas luchas y movilizaciones. (p. 32)

El autor destaca la importancia del proceso de expansión de la escolaridad en América Latina. No obstante, señala la existencia de límites que traban la posibilidad de ampliar y fortalecer el derecho a la educación. Los factores que

contribuyen a la exclusión a pesar de “la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos” (Gentile, 2009, p. 37) son las condiciones de pobreza y de desigualdad y su combinación, la persistencia de una cultura privatista que limita las oportunidades de ingreso y permanencia en el mercado de trabajo y la fragmentación de los sistemas escolares, junto a las significativas diferencias de oportunidad que generan.

En nuestro país, algunos indicadores socioeconómicos dan cuenta del fenómeno que el autor llama “exclusión incluyente”. Se ha definido una política pública que establece la Asignación Universal por Hijo (AUH) para personas con problemas de empleo, que exige además la concurrencia a la escuela y controles de salud periódicos de los niños. Al mismo tiempo, persisten niveles de pobreza elevados, la brecha promedio de hogares pobres aumentó de 32,4% en el 2015 al 34,9% en el 2016. Y la indigencia en el mismo periodo pasó de 5,3% al 6,9% y alcanzó a 2,7 millones de argentinos<sup>2</sup>. Por otra parte, de los jóvenes menores de 18 años correspondientes a la población urbana, se observa que el 48% de ambos progenitores tienen un nivel educativo inferior a secundario<sup>3</sup>.

Otras investigaciones dan cuenta también de la influencia de los orígenes sociales en el nivel educativo alcanzado: solo el 28% de aquellos que a los 14 años eran trabajadores marginales llegó a finalizar el secundario, mientras que el 90% de quienes procedían de familias cuyo principal sostén era un profesional finalizaron sus estudios. Además se observa que a mayor calificación, mejor ubicación en la escala sociolaboral. (Quartulli, 2011).

No obstante, el análisis de ingresos y la distribución de bienes económicos es un aspecto parcial del estudio de los problemas de exclusión/inclusión social, ya que requiere complementarse con el análisis de las posibilidades que tienen las personas de acceder a recursos simbólicos que les permitan satisfacer necesidades sociales complejas.

Según Sen (1995) las desventajas de los sectores subalternos no se sostienen únicamente en la incapacidad de satisfacer ciertas necesidades materiales, sino también en la imposibilidad de satisfacer necesidades sociales que implican mayores grados de complejidad, como participar de la vida en comunidad, presentarse en público sin avergonzarse, peticionar por sus derechos, etc. Es decir, competencias en el nivel de lo simbólico que son fundamentales para el desarrollo de comunidades democráticas en donde la materialización de los derechos se consigue ejerciéndolos.

En el estudio denominado “Componentes psicosociales del bienestar subjetivo” (Salvia y Rodríguez Espíndola, 2011) se considera que las capacidades psicológicas y ciudadanas son expresiones básicas del nivel de integración humana y social, y que incluyen un conjunto de aspectos asociados a factores de bienestar no materiales. Se distinguen dos dimensiones básicas:

a) Componentes psicosociales de bienestar subjetivo

---

2 Observatorio de la deuda social argentina. UCA. Informe marzo, 2017.

3 Instituto para el desarrollo social argentino. IDESA. Número 589, 2015.

## b) Experiencias de la vida democrática, institucional y ciudadana

Con respecto a la primera, nos interesa particularmente la variable denominada “capacidades relacionales”, en la cual la escuela puede jugar un rol importante. Su estudio se descompone en distintos tipos de percepciones expresadas por los individuos en su interacción con el contexto social, y se refiere a la posibilidad de tener o no a quién acudir, contar con personas dispuestas a dedicarles tiempo, ser escuchados y disponer de ayuda para resolver sus problemas. Por su parte, la dimensión “Experiencias de la vida democrática, institucional y ciudadana” resulta significativa para construir una sociedad plural. Si bien se presentan distintas variables, los aspectos que consideramos más relevantes son los atributos y preferencias democráticas y la participación ciudadana de la población.

En otro estudio que integra la publicación mencionada y que también destacan distintos autores, se hace referencia a “la influencia del entorno social sobre la capacidad de comprensión verbal” (Turchetti, 2011, p. 199). La comprensión verbal constituye un factor relevante del desarrollo cognitivo. En función de esta capacidad, las personas construyen conceptos que van conformando un esquema interpretativo de las relaciones con el entorno. Las condiciones de vida en situación de pobreza pueden afectar negativamente su desarrollo. Así, en relación con las diferencias sobre la comprensión verbal según estrato socioeconómico, se observa que los estratos muy bajos (42,4%) y bajos (36,6%) son los que presentan mayores dificultades al respecto. En tanto, en los estratos medio bajo y medio alto, el déficit de comprensión verbal se reduce al 28,6% y 19,2%.

El análisis de la información anterior da cuenta de que las personas con los estudios secundarios completos o un nivel mayor presentan menor dificultad en sus capacidades de comprensión verbal (23%) que quienes no llegaron a finalizar su educación secundaria (41,5%). La desigualdad de oportunidades originadas en el contexto socioeconómico contribuye a generar condiciones de exclusión, algunas de las cuales tienen mayores probabilidades de ser contrarrestadas desde el sistema educativo. Fundamentalmente, las relacionadas con la apropiación de capacidades simbólicas y, más específicamente, las vinculadas al desarrollo de la comprensión verbal, como expresan los datos anteriormente consignados.

Según el informe de UNICEF “Las oportunidades educativas en Argentina (1998 – 2010)”, sabemos que cada año ingresan al sistema educativo argentino aproximadamente 700 mil niños y niñas de 5 años de edad. Sin embargo, en promedio, a los 15 años asisten 590 mil y a los 17 años, tan solo 430 mil. Finalmente, entre esos alumnos de 17 años, únicamente 230 mil transitan el último año de la secundaria. Es decir que prácticamente solo un tercio de quienes inician la escuela en tiempo y forma cuentan con pleno ejercicio del derecho a una educación total, oportuna y sostenida.

Según datos más recientes<sup>4</sup> solo el 38% de los que ingresan en el nivel secundario de colegios estatales y privados terminan sus estudios en el tiempo establecido y la tasa de abandono interanual llega al 15,8%. En tanto el 30% de quienes ingresan en el nivel secundario no logran finalizar sus estudios.

Pretender responder a las nuevas demandas de la sociedad supone reformular las propuestas formativas, de manera que preparen a los ciudadanos para vivir en sociedades mucho más plurales e igualitarias. En Latinoamérica, se diseñaron diversas experiencias que tuvieron como propósito modificar los modos de organización escolar y algunos componentes de la práctica pedagógica. Si bien la flexibilización de algunos aspectos del formato escolar favoreció tanto la inclusión como los aprendizajes de estudiantes en riesgo de exclusión educativa, aún perduran las prácticas homogeneizadoras ancladas en una concepción enciclopedista de conocimiento.

Se establece así una relación contradictoria entre un nuevo valor social que reclama el reconocimiento, la consideración de la diversidad y mejores condiciones de vida para amplios sectores de la población, y un sistema educativo que no puede responder adecuadamente a las exigencias de estas demandas.

## **Sobre la exclusión/inclusión social y educativa**

La breve caracterización de la situación socioeconómica que desarrollamos previamente pretende dar cuenta de las asimetrías significativas existentes en Latinoamérica y particularmente en nuestro país. Es en este contexto donde se configuran situaciones de riesgo de exclusión social y educativa de personas y grupos, originadas en relaciones de poder marcadamente desiguales que alcanzan su mayor “eficacia” cuando se extienden a diferentes ámbitos de la vida cotidiana: educación, trabajo, esparcimiento, etc. Este proceso no puede ser comprendido si no se asume una perspectiva multidimensional. No obstante, es factible distinguir diferentes acentuaciones o énfasis entre los componentes que lo constituyen, siempre que no se pierdan de vista las interrelaciones entre estos.

Si bien la exclusión social y educativa se conforma a partir de relaciones sociales asimétricas, una vez que ha sido interiorizada adquiere una dimensión profundamente subjetiva que orienta la acción de personas y grupos. Y es ese espacio interior el que debe ser indagado para comprender la “lógica de la exclusión”, los diferentes grados de conciencia y las distintas formas de resistencia individual y colectiva que se le oponen.

Se podría definir la exclusión como *una relación social asimétrica multidimensional, cuya principal característica consiste en generar una representación de imposibilidad de mejorar las condiciones de existencia de las personas, y a la cual se ofrece resistencia con diferentes estrategias de actuación*. En este sentido, hablamos de distintos tipos de representaciones excluyentes, a partir de las cuales es posible conocer e interpretar las acciones de individuos y colectivos en

---

4 Instituto para el desarrollo social argentino IDESA. Número 624, año 2015.

contextos socioculturales determinados. Por lo tanto, *un proceso orientado a la inclusión social y educativa deberá transformar la representación de imposibilidad en una representación de posibles realizables.*

Ahora bien, ¿cómo podríamos conocer los procesos que vinculan las relaciones entre exclusión/inclusión? Una alternativa factible consiste en abordar esta problemática desde un esquema que exprese un conjunto de relaciones de fuerzas simbólicas en tensión, contradictorias entre sí: las representaciones dominantes que cierran el camino hacia la ampliación del horizonte del mundo y de la vida, y aquellas cuyo objetivo consiste en el desarrollo de relaciones sociales más autónomas, democráticas, diversas e igualitarias. Esta perspectiva nos permite alejarnos de interpretaciones estáticas que no consideran la conflictiva dinámica de los procesos sociales y educativos.

A partir de la aproximación conceptual formulada se distinguen en el análisis de las instituciones educativas, cuatro grandes categorías de problemas que permitirán aproximarnos a explicar los procesos de exclusión/inclusión educativa.

#### *a) Problemas de carácter pedagógico*

Su origen está en el hecho de intentar sostener propuestas educativas y trayectorias homogéneas para poblaciones diversas y con desigualdad de oportunidades socioeconómicas, lo cual contribuye a la exclusión. Esta situación nos lleva a considerar la importancia de adoptar propuestas pedagógicas que contemplen las diferencias y los contextos socioculturales para favorecer prácticas educativas inclusivas. Si se toma esta decisión, queda por definir cuáles son los aspectos a tener en cuenta a la hora de asumir una perspectiva pedagógica que contemple las desigualdades y la diversidad, y desde qué enfoque teórico se decide abordarlos.

#### *b) Problemas de diseño/gestión institucional*

La posibilidad de implementar una pedagogía que contemple desiguales puntos de partida exige como condición la flexibilidad de las estructuras formales de las instituciones. Pero antes se debería definir cuál es el enfoque pedagógico que sustenta esa posibilidad. Porque resulta muy difícil preguntarse cuáles son los aspectos que se deben flexibilizar, sin haber definido previamente una perspectiva pedagógica que establezca los lineamientos a seguir en relación con las modificaciones a introducir en el diseño y la gestión institucional. Esa definición previa permitirá que se interpele la rigidez del formato escolar vigente desde algún encuadre teórico claramente explicitado.

También, deberíamos pensar las secuencias de transformaciones que se tendrían que implementar para modificar el contexto institucional instituido. Porque la viabilidad y sustentabilidad de una propuesta de cambio es tan importante como definir el enfoque general y la secuencia de las transformaciones.

*c) Problemas referidos a la consideración de las características de las poblaciones que asisten a las instituciones educativas*

Habitualmente el conocimiento que la escuela tiene de sus estudiantes se reduce a diagnósticos de contenidos, que no tienen demasiado en cuenta la influencia de los factores culturales y cognitivos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su indagación implica cambiar la concepción de enseñanza y de aprendizaje que supone el modelo pedagógico tradicional. Dicho cambio posibilitará el uso de estrategias didácticas diversas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, sin olvidar que son los sectores sociales desfavorecidos quienes más necesitan de esta perspectiva pedagógica, porque son justamente a quienes históricamente se ha desestimado.

*d) Problemas relacionados con el contexto comunitario*

El aislamiento y la escasa o inadecuada vinculación de las escuelas con el contexto comunitario reducen las alternativas de un abordaje más integral, al dejar de lado la coordinación y articulación de las distintas perspectivas en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para contrarrestar esta distancia, muchas instituciones educativas estrechan sus vínculos con la comunidad y este es un aspecto sumamente positivo, aunque muchas veces son invadidas por problemáticas sociales que exceden sus competencias y las alejan de sus funciones específicas. El desafío consiste en establecer una relación que las aleje del aislamiento y al mismo tiempo les permita desarrollar sus actividades propiamente educativas.

## **La ruptura de las prácticas educativas excluyentes**

En un intento por salir del lugar donde se buscan explicaciones generales al proceso de exclusión educativa (necesarias, pero reiteradas), nos preguntamos cuáles son los distintos aspectos que hay que considerar para neutralizar la persistencia de prácticas excluyentes.

En una de sus obras, Apple (2002) analiza la limitada eficacia de las pedagogías críticas. El cuestionamiento que formula no se dirige al corpus teórico que sostiene el enfoque crítico, sino a su capacidad para transformar las condiciones materiales e ideológicas involucradas en la cotidianidad de las prácticas educativas. Según el autor, las corrientes críticas no logran traducir sus concepciones generales en acciones eficaces, al sustituir el análisis táctico por un discurso general acerca de lo que se debe cambiar. De este modo, se pierde la conexión con la cotidianidad, lugar en donde se naturalizan las prácticas dominantes que saturan el sentido común.

Esta identificación de las formas instrumentales que adoptan las políticas es decisiva para comprender el desenvolvimiento de las múltiples prácticas

dominantes. Entre estas formas instrumentales se distinguen, por ejemplo, los “objetivos educativos normalizados”, las “pruebas que destacan la memoria y la abstracción descontextualizada” (Apple, 2002, pp.112-113). Prescindir del análisis de este conocimiento implica desconocer las formas particulares que adopta la dominación. Y en consecuencia, de poco sirve oponerle cuestionamientos discursivos generales porque los grupos sociales desfavorecidos tienen otras preocupaciones más urgentes que conectar estos relatos con las interacciones sociales de la vida cotidiana.

¿Cuál es, entonces, el camino para construir una resistencia táctica a las prácticas cotidianas dominantes? En principio, se podría comenzar por la problematización de cualquier situación, en parte legitimada en la habitualidad de las acciones, pero también con algún grado de contradicción en su desenvolvimiento. Cabe aclarar que estamos considerando el estudio del sentido común, como el escenario de luchas cotidianas que conforman sin cesar el terreno mismo donde las distintas prácticas educativas, económicas y sociales se desarrollan. Un segundo paso consistiría en una acción táctica orientada a poner en duda e interrumpir la reproducción de las prácticas dominantes identificadas.

El planteamiento realizado nos deja pendientes algunos interrogantes, por ejemplo, ¿interrumpir el sentido común dominante implica reemplazarlo por otro que le oponga resistencia o simplemente afectar aspectos parciales de su proceso de reproducción? También nos preguntamos si es posible elaborar una buena táctica sin una clara comprensión estratégica de las transformaciones que se proponen, entre otras tantas preguntas.

Considerando que la propuesta de Apple consiste en desarrollar movimientos tácticos, quizás sea más prudente entender la idea de “interrumpir” en el sentido de poner en duda la legitimidad de la reproducción por medio de determinados tipos de acciones. Para avanzar en esta dirección, se deben “desarrollar y difundir políticas y prácticas alternativas, críticas, progresistas, relacionadas con el currículo, la enseñanza y la evaluación, y que sean justificables y claras” (Apple, 2002, p. 123). ¿Cuáles podrían ser los distintos aspectos generales que tendríamos que considerar para interrumpir la reproducción de prácticas excluyentes? A continuación, enumeramos algunos que, a nuestro criterio, deberían ser tenidos en cuenta:

*a) El reconocimiento, por parte de los docentes, de que todas las personas pueden aprender sin limitaciones*

Se podría decir que abordar problemas de exclusión/inclusión educativa requiere partir de un supuesto que debería presidir las prácticas de los docentes. Todos los estudiantes están en condiciones de apropiarse de los aprendizajes que se les propongan, si las estrategias de enseñanza contemplan sus particularidades sociocognitivas. De acuerdo con Fumagalli (2015), “la gran mayoría de los estudiantes que asisten al sistema escolar tienen la capacidad de aprender todo aquello que el sistema escolar se propone enseñarles” (p.20). El autor fundamenta este



argumento a partir de un texto de Bloom, teórico del currículo norteamericano quien sostenía que “la mayoría de los estudiantes (tal vez más del 90%) puede dominar lo que tenemos que enseñarles; la tarea de enseñanza consiste en encontrar los medios para lograr que cada alumno domine el contenido de la materia dada” (Bloom, 1975, p.73). Más allá del enfoque conductista de este autor, sin duda compartimos esta apreciación que se constituye en el fundamento de cualquier acción educativa dirigida a eliminar las desigualdades que los docentes deben enfrentar a diario en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

### *b) La relevancia y la pertinencia de los contenidos curriculares*

En este punto se plantea la identificación de conocimientos que podrían ser generalizables (comunes) a toda la población, y aquellos que se deben incluir porque responden a intereses específicos de grupos sociales recientemente incorporados al sistema educativo.

El ingreso y la permanencia de grupos sociales diversos en las instituciones educativas implican revisar y ampliar la perspectiva sobre el tipo de conocimientos/competencias que estructura el currículo. Es preciso distinguir entre aquellos que constituyen una base común para toda la población, y los que responden a motivaciones e intereses específicos, que son vitales para contextualizar los aprendizajes de determinados grupos sociales. La revisión de los contenidos curriculares, de acuerdo con Fumagalli (2015), “consiste en considerar en qué medida los propósitos y contenidos de la educación escolar resultan relevantes y pertinentes (dos atributos centrales de una educación de calidad). En tanto que la elaboración de las normas curriculares refiere a la necesidad de garantizar la legitimidad social de dichas normas” (p.29).

La pluralidad también se debe expresar en los contenidos curriculares, sin caer en el equívoco de suponer que no existe un campo de conocimientos comunes que deben ser enseñados. Como plantea C. Grignon (1990), una pedagogía populista puede, sin advertirlo, reforzar los procesos de exclusión al intentar preservar la autonomía simbólica de las culturas populares: “Los saberes cultos, el razonamiento científico, la elaboración literaria del lenguaje entrañan en sí mismos una capacidad reflexiva y crítica” (p.134).

### *c) El desarrollo de la autonomía personal y de relaciones sociales basadas en la solidaridad*

Se trata de promover valores comunes (cooperación, solidaridad, etc.) que constituyen el fundamento de una formación plural, y desalentar aquellos que promueven la meritocracia, la competencia, el individualismo, los criterios unívocos que definen el buen comportamiento, etc. Asimismo, se busca el fortalecimiento de enfoques pedagógicos que privilegien la cooperación en el procesamiento del conflicto y la construcción del pensamiento abstracto desde el aprendizaje

contextualizado. Estos enfoques deben basarse en relaciones de comunicación docente–alumno capaces de desplazar la comunicación vertical en favor de intercambios comunicativos democráticos que tengan en cuenta la diversidad de perspectivas. Las prácticas deben estar orientadas al reconocimiento y la valoración de la diversidad sociocultural, a partir de comprender las características psicológicas y culturales de los grupos en riesgo de exclusión. La escuela generalmente no conoce el libro de otras reglas culturales ni sabe leerlo:

... ignora los códigos en función de los cuales los niños de las clases populares actúan y se expresan, e interpreta sus logros en función de sus propios códigos. [...] A este desconocimiento se suman los prejuicios habituales de los que son víctimas los niños originarios de las clases y de los grupos dominados. (Grignon, 1990, p. 135)

La escuela meritocrática considera cumplida su tarea si logra salvar a un número restringido de “alumnos-milagro”, cuyo éxito justifica la relegación y eliminación de la mayoría. En la actualidad, las sociedades complejas y plurales exigen formular e implementar propuestas educativas que contemplen el desarrollo de la autonomía de las personas.

#### *d) Legitimación de los contextos de socialización primaria*

La escuela debería comenzar a legitimar el contexto de socialización primaria de los jóvenes que provienen de sectores sociales desfavorecidos, aún dentro de la presión y resistencia que los grupos dominantes oponen. Al realizar la socialización secundaria, la escuela les otorga distintos sentidos a los objetos y a las relaciones sociales que establecen los niños en su contexto familiar y de clase. Es decir que selecciona, reformula y abstrae los contenidos de la contextualización primaria. Este proceso de resignificación se realiza sobre la base de criterios que favorecen a las familias de la clase dominante ya que la socialización secundaria no se diferencia de la primaria, porque el contenido y el lenguaje son similares.

Los esfuerzos por interrumpir las prácticas excluyentes requieren pensar cómo se va configurando una estructura institucional flexible que permita la generación de espacios que den lugar a la expresión de la pluralidad sociocultural. Pero que al mismo tiempo constituya un sistema con capacidad de autorregularse, aprovechando experiencias particulares y conformando una organización institucional acorde a las nuevas exigencias. Si no tenemos en cuenta estas precauciones, corremos el riesgo de realizar proyectos valiosos pero aislados, que no logren insertarse en alternativas de diseño y gestión para promover procesos de inclusión e incorporarse en el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas.

## Referencias

- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Apple, M. W. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bermúdez, I. (2013). Reparto del ingreso. *Diario Clarín*. Disponible en: [https://www.clarin.com/economia/distribucion-ingreso-reparto-riqueza-cambios\\_0\\_S1a5OrdoZ.html](https://www.clarin.com/economia/distribucion-ingreso-reparto-riqueza-cambios_0_S1a5OrdoZ.html)
- Bourdieu, P. (1985). La educación Francesa. Ideas para una reforma. *Le Monde de L'éducation*. N° 16.
- Bustos, J. M. (2013) PIB, deuda externa, empleo, pobreza, desigualdad. ¿Qué dicen los números? En dossier (sin coord.) Kirchnerismo: Balance de una Década. *Rev. Le monde diplomatique*. Vol.167. Disponible en: <http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/167-kirchnerismo-balancede-una-decada/que-dicen-los-numeros/>
- Da Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica editorial. Segunda edición.
- Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. (A sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana*, N° 49, pp.19-57.
- Grignon, C. (1990). Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Revista Educación y Sociedad*, N° 12. FUHEM, España.
- Quartulli, D. (2011) Orígenes, logros educativos y destinos sociales en la Argentina del Bicentenario. En Salvia, A. (Editor) *Estado de situación del desarrollo humano y social. Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en el primer año del bicentenario*. Serie Barómetro de la deuda social Argentina. Buenos Aires: Ed. Universidad Católica Argentina.
- Salvia, A. y Rodríguez Espíndola, S. (2011). Componentes psicosociales del bienestar subjetivo. En Salvia, A. (Editor) *Estado de situación del desarrollo humano y social. Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en el primer año del bicentenario*. Serie Barómetro de la deuda social Argentina. Buenos Aires: Ed. Universidad Católica Argentina.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista de Comercio de Rosario*.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia, Santa Rosa. La Pampa. Febrero. Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de La Pampa.
- Turchetti, P. (2011). La influencia del entorno social en la comprensión verbal. En Salvia, A. (Editor) *Estado de situación del desarrollo humano y social. Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en el primer*

- año del bicentenario*. Serie Barómetro de la deuda social Argentina. Buenos Aires: Ed. Universidad Católica Argentina.
- UNICEF. (2012). *Informe Nacional: Las oportunidades educativas en Argentina (1998-2010)*, Buenos Aires. Disponible en [http://www.unicef.org/argentina/spanish/education\\_24617.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/education_24617.htm) (Consultado en noviembre de 2013).
- Verna Vila, J. Peña Calvo, J. Garballo Lopez, B. Garcia del Dujo, A. (1999). *Criterios de selección de los contenidos curriculares*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner Publicaciones.

## CAPÍTULO

# 2

### **Los que quedan fuera: aportes para comprender las subjetividades en los procesos de exclusión educativa<sup>1</sup>**

Patricia Farias  
Rocío Mora Souto  
Emilce Rojo  
Eliana Piñero

---

<sup>1</sup> Una versión de este capítulo fue presentada en las XXI Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Humanas- UNLPam. General Pico, Septiembre de 2013. Versiones preliminares recibieron aportes de la Dra. Inés Rosbaco.

La escuela, en muchas ocasiones, se presenta como un espacio ajeno a los intereses y necesidades de los adolescentes, no solo por diferencias culturales o generacionales, sino también por diversos aspectos de la práctica pedagógica en los que se ponen de manifiesto profundos procesos de desigualdad social y educativa. El presente capítulo tiene como objeto abordar los diferentes procesos de configuración de las subjetividades de los adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, con el propósito de aproximarnos a las experiencias escolares que ellos construyen en el dispositivo escolar tradicional.

En las escuelas, circulan discursos que evidencian una serie de desencuentros entre los estudiantes y las expectativas que la institución tiene sobre ellos. Se escucha habitualmente la queja de muchos docentes por el mal comportamiento, la falta de materiales, la desorganización para el trabajo escolar. Según su mirada, existen dificultades para que los chicos acepten las normas de la escuela: el horario de ingreso, la asistencia, el uso de celulares en el salón de clase, entre otras cuestiones. Añoran la disposición y las rutinas que supone el trabajo escolar tradicional. Suelen interpretar la falta de significación que moviliza para el aprendizaje como falta de interés, motivación, hábitos, es decir, dificultades centradas únicamente en los alumnos.

También se observa, en muchos relatos y comportamientos de los estudiantes, evidencia de una escena escolar que se les presenta totalmente ajena. Gran parte del discurso de los adultos sobre lo que se espera de ellos les resulta incomprendible. Señalan las dificultades de los docentes para relacionarse, reclaman que los conozcan y que reconozcan el trabajo escolar realizado durante el tiempo destinado para el aprendizaje y la evaluación. Además, manifiestan no entender para qué aprenden contenidos a los que no les encuentran relación con sus vidas cotidianas.

La mayoría de los nuevos sujetos que ingresan en la escuela media –provenientes de sectores sociales que tradicionalmente no accedían a este nivel educativo– son portadores de nuevas significaciones sobre la educación, el conocimiento y la autoridad, entre otras cuestiones. Se trata de representaciones construidas que dan cuenta no solo de la heterogeneidad cultural, sino también de la desigualdad social. Autores especializados señalan que son sujetos que no tienen naturalizada la incorporación de la escuela media en su trayectoria educativa. Parecería que

existe un cuestionamiento de la escuela como vehículo de la cultura contemporánea, ya que transmite “una propuesta situada en otro momento histórico y a la luz de otra hegemonía cultural” (Tiramonti, 2010).

La escuela, entonces, no es referenciada por un número significativo de estudiantes como un lugar de pertenencia, como un espacio de formación o aprendizajes con desafíos cognitivos crecientes, que tomen sus particularidades personales como punto de partida. Diversos autores sostienen que los sentidos atribuidos tradicionalmente a la escuela media están en crisis. El carácter elitista y selectivo con el que siempre se la ha asociado resurge en los discursos docentes que cuestionan el sentido de la obligatoriedad. Sin duda, la construcción de sentidos en torno a la secundaria y al ingreso de nuevos sectores sociales se ha constituido en los últimos tiempos en el objeto de estudio privilegiado de la investigación académica sobre este nivel educativo.

Las formas habituales de circulación del conocimiento en la escuela se encuentran fuertemente descontextualizadas de las experiencias y saberes de los estudiantes. De esta manera, se generan verdaderas operaciones sistemáticas de pérdida de sentido de la experiencia escolar como oportunidad para el aprendizaje genuino. Se trata de saberes fragmentados, altamente formalizados. Como producto de este desencuentro, se puede observar la actitud negativa de los estudiantes que no desean trabajar en el aula y un fuerte ausentismo, tanto de docentes como de alumnos.

Esta situación, en un contexto de creciente fragmentación social como en el que vivimos, habilita que nos preguntemos por el desconocimiento que la escuela y los docentes tienen sobre los nuevos sujetos que asisten a ella. Es posible formular hipótesis sobre el impacto que esta falta de conocimiento tiene en las formas de enseñar y de aprender. La propuesta es ubicar en el foco del análisis las prácticas escolares que se construyen en las escuelas para recibir a estos nuevos sectores sociales. En palabras de Madonni (2014):

Se sostiene aquí que el problema de desconexión, pérdida de interés y discontinuidad se debe centralmente al modo en que se despliega lo escolar y no a los sujetos. Por ello, surge la indagación sobre nuevas condiciones institucionales y académicas que apuestan a mover estructuras, a fijar renovadas y diferentes formas de hacer escuela. (p.16)

Estas situaciones adquieren mayor relevancia en los estudiantes que viven en contextos de desventaja social<sup>2</sup> y, finalmente, son “los que quedan fuera” de la escuela.

En los últimos diez años en Argentina y en los países de la región, se implementaron diferentes experiencias educativas destinadas a garantizar la escolarización de la población que ha sido expulsada de la escuela media o que nunca

---

2 En el contexto de este artículo se tomarán como sinónimos las caracterizaciones de sujetos en desventaja social, sujetos vulnerabilizados, sujetos en situación de vulnerabilidad social. Se interpreta que estas no remiten a una condición propia de los sujetos, sino que se trata de poblaciones puestas en situaciones de vulnerabilidad por efectos de procesos y decisiones políticas. (Loyo y Calvo, 2009 en Terigi, 2009)

accedió a ella. Son suficientemente conocidos los estudios sobre las Escuelas de Reingreso creadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Maddonna, 2014; Tiramonti, 2007; 2009; Ziegler 2011, Terigi, 2008). Esas y otras experiencias comenzaron a cuestionar *las formas de lo escolar* que tenían un fuerte impacto selectivo sobre los jóvenes. Pero no se puede avanzar en la comprensión de esta problemática si no se tienen en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad.

El presente capítulo pretende realizar una aproximación a los procesos de configuración de la subjetividad de los adolescentes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, con el propósito de problematizar la experiencia escolar que construyen en el formato escolar tradicional. Una de las problemáticas que la investigación privilegió fue la necesidad de considerar las características subjetivas de los nuevos grupos sociales que forman parte de las propuestas de escolarización del nivel medio. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, aplicadas a estudiantes que se encontraban en riesgo de abandono. Se trataba de alumnos que tenían una trayectoria escolar caracterizada por repitencias reiteradas, períodos de abandono y reingreso. Se analizaron, además, experiencias alternativas al formato escolar tradicional, que fueron presentadas en las Jornadas de Inclusión Educativa, organizadas en el contexto del proyecto de investigación.

Sin la intención de generalizar en la caracterización de los estudiantes entrevistados, la mayoría de ellos manifiestan dificultades para delinear una definición de sí mismos. Señalan que sus amigos son de la escuela o del barrio y que suelen conformar grupos “cerrados”, con escasa o nula interacción con otros grupos. No participan de otros espacios (clubes, iglesias) o lo hacen por un breve tiempo. Comparten pocos ámbitos de interacción familiar.

Una de las características de sus trayectorias de vida consiste en “circular” por diferentes viviendas, sin permanecer demasiado tiempo en ninguna de ellas: casas de amigos, casa del padre, casa de la madre, de los abuelos, entre otras. Las mujeres generalmente no realizan trabajos fuera de su hogar, colaboran en actividades domésticas, cuidan a hermanos menores o sobrinos.

Es pertinente profundizar en la expresión de los jóvenes “estar de paso”. En efecto, muchos entrevistados relatan que en el transcurso de un año “pasan” por diferentes hogares/lugares. Frente a la discusión, frente al límite o frente a problemas que no pueden afrontar, ellos deciden irse. Es así como, en ocasiones, viven con alguno de sus progenitores; en otras, con sus abuelos o amigos. De acuerdo con la información recolectada mediante las entrevistas, los estudiantes afirman que frente a diversos problemas no buscan la ayuda y orientación de un adulto. Manifiestan además la falta de espacios de intercambio e interacción comunicativa en el seno familiar.

Las condiciones actuales (cambio de valores, situaciones de precariedad laboral, sistemas de conformación alternativa de familias, entre otras) han llevado a la fractura de modelos culturales que históricamente tuvieron cierta permanencia. Estas situaciones generan incertidumbres que impactan sobre la función de



amparo de los adultos sobre los jóvenes. Ello podría generar su constante circulación por diferentes espacios en busca de esa función, que consiste en la posibilidad de recibir, filiar, hacer parte, constituir al nuevo sujeto (Rosbaco, 2007). Son funciones que tienen que ver con los cuidados, con el deseo en juego y con la regulación. Es preciso explicitar que esta definición inicial es considerada en relación con los cambios culturales que impactan en la transmisión de la experiencia. De este modo, no solo se debilita la función de amparo, sino que además el adulto deja de ser el único referente para llevarla a cabo.

La circulación de jóvenes por diferentes hogares y espacios, las situaciones de incertidumbre creciente, la coexistencia de sistemas normativos diferentes, generan situaciones de conflictos irresolubles, ya que no existe un marco normativo común que posibilite su resolución. Dicha situación impacta, sin duda, en la construcción de la identidad de los sujetos.

En los procesos de constitución de la subjetividad, es importante el rol de los adultos, ya que estos, mediante la función de amparo, representan la ley externa que promueve la construcción del pensamiento. Confieren, por un lado, espacios de autonomía pero, por otro, leyes o normas que orientan y delimitan el margen de acción posible. Rosbaco (2007) se refiere a la importancia de la ausencia gradual, pero también de la presencia, para que los sujetos no se sientan desamparados. La permanencia del adulto es una necesidad que contribuye a la seguridad afectiva y a la autoestima. Es una condición necesaria.

Ante esto, nos preguntamos por el impacto en la subjetividad de los adolescentes que abandonan sus hogares y circulan por otros. ¿Qué ocurre cuando la legalidad externa se presenta de una manera lábil y excesivamente variable o de un modo demasiado autoritario? ¿Qué tipo de relación se genera? ¿Se propicia una relación autoritaria? ¿O una que promueve autonomía? ¿Qué impacto tienen estos procesos en los sujetos? ¿Qué incidencia tiene la institución educativa en estos procesos de constitución subjetiva?

Según Rosbaco (2007) el desdibujamiento del adulto genera empobrecimiento del pensamiento y dificulta la posibilidad para pensarse como sujetos activos que pueden transformar la realidad y, también, convertirse en seres autónomos y responsables de sus actos. La dificultad para construir ideales condiciona seriamente las posibilidades de “otorgar la esperanza de una vida en perspectiva” (citado en Rosbaco, 2007, p. 9).

Lo expuesto permite analizar los procesos de inclusión/exclusión educativa desde una dimensión subjetiva. En el contexto escolar, estos procesos se manifiestan en diversas situaciones. En ocasiones, los adultos otorgan a los jóvenes espacios de autonomía anticipada que condicionan seriamente su organización (la asistencia a clase, el ingreso a la escuela en el horario establecido, la organización del tiempo, entre otras). En las jornadas institucionales, los docentes señalan como una característica notoria que los “chicos están solos”. Observan dificultades de comprensión de los sentidos de las normas e intolerancia a las situaciones de conflicto. Indican, además, problemas de comunicación de sus estudiantes,

comportamiento sumiso, ausencia de confianza en sí mismos y escasa interacción con los otros.

Las situaciones descritas podrían explicar el aislamiento, la no participación, el repliegue, la dificultad para resolver conflictos y la resistencia a establecer situaciones de diálogo.

## **Contexto social y familiar: la construcción de subjetividades**

Las explicaciones psicológicas sobre la construcción de la subjetividad reconocen que en la primera infancia intervienen en dicho proceso, por un lado, variables vinculadas a las relaciones primarias (certezas familiares, conjuntos de identificaciones) y, por otro, aspectos del mundo público, exogámico, que tiene capacidad potenciadora y creativa. Se requiere de una gradual separación respecto de quienes cumplieron inicialmente la función de amparo. De allí la importancia del campo social y de los nuevos espacios de interacción social que tendrán impacto en la construcción de la subjetividad y en la conformación de un pensamiento cada vez más autónomo.

La articulación entre “lo que se trae” y “lo nuevo” será posible siempre que lo construido en el espacio familiar sea vivido con la flexibilidad necesaria como para que pueda interactuar con la novedad que representa el ingreso al campo social, en particular, el escolar.

Es pertinente preguntarse qué ocurre cuando lo construido en las relaciones primarias no se presenta como una estructura aunque flexible, firme y normada, sino excesivamente lábil. Dicha labilidad podría ser explicada por el carácter poco significativo de las representaciones de las personas con las que los chicos interactúan, debido a la inestabilidad de sus condiciones de existencia (falta de trabajo, lugares donde estar, empleos temporarios, etc.). En ocasiones las relaciones primarias también tienen una estructura autoritaria que dificulta el desarrollo de la autonomía de los sujetos. Lo expuesto permite focalizar el análisis en el vínculo familia-sujeto, para poder considerar el modo en que el contexto social interviene en la constitución de la subjetividad, que luego se pondrá en juego en los procesos de aprendizaje escolar.

En una investigación –que ya tiene cierto tiempo, pero no por ello es menos valiosa–, realizada por la cátedra de Psicopedagogía clínica de la carrera de Psicología de la UBA<sup>3</sup>, se indagó sobre la incidencia de los aspectos históricos y afectivos en la construcción del conocimiento. Se encontró que el 95% de los niños con problemas de aprendizaje no ponían en duda la palabra de los adultos. Esta se impone como único espacio referencial posible. Se trataba de niños que se mostraban dependientes y, por lo tanto, se reforzaba el empobrecimiento psíquico y se limitaba el desarrollo de su autonomía personal.

---

3 Programa de investigación sobre la incidencia de los aspectos históricos afectivos en la construcción del conocimiento. UBCYT. R 3413/88 del CSUBA-

Schlemenson (1999) señala que el silencio, los escasos intercambios comunicativos y la aceptación incuestionada del mundo de los adultos perturban la circulación dinámica del placer por el conocimiento. Afirmó que se constató que muchos padres que viven en situación de vulnerabilidad silencian ante sus hijos el relato de situaciones penosas, por temor al sufrimiento. Estos silenciamientos iniciales disminuyen la duda, la pregunta, la inquietud interrogativa que requiere cualquier proceso de aprendizaje. La autora infiere que aquellos sujetos a los que se les refuerza la endogamia con el silencio están condicionados en el ingreso al campo social, lo cual impacta en el aprendizaje escolar (Schlemenson, 1999) y en los procesos de construcción de la autonomía.

Las relaciones entre contexto social, comunicación y procesos de escolarización pueden ser abordadas desde otros marcos teóricos. Bernstein (1942-2000), sociólogo y lingüista británico, realizó aportes a la sociología de la educación. Analizó las relaciones entre clases sociales y procesos de escolarización focalizando en las dinámicas comunicacionales en las familias y en la escuela. Dicho autor ofrece una explicación sobre el modo en que el contexto social influye en las dinámicas familiares, comunicacionales y en los procesos de escolarización. En efecto, analiza la influencia del contexto en términos de relaciones de clase y de tipos de familia en la construcción de los códigos sociolingüísticos. Este concepto es un constructo que elaboró el autor para dar cuenta de las vinculaciones entre el habla, el contexto y las relaciones de clase. Entiende que es un principio regulador adquirido de manera tácita que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los significados, contextos evocadores legítimos. El código regula las relaciones entre y dentro de los contextos, lo cual incide en las posibilidades o limitaciones en el desempeño de los estudiantes de acuerdo con el código dominante que imponen las instituciones educativas.

El autor diferencia básicamente dos tipos de códigos sociolingüísticos. Por un lado, los elaborados, que suponen principios y operaciones lingüísticas explícitas. Estos son autónomos del contexto inmediato y con una tendencia a orientar a las personas hacia significados universalistas. Y por otro, los códigos restringidos, cuyos principios y operaciones son relativamente implícitos y están vinculados a un entorno conocido para quienes han tenido una experiencia similar. Por esta razón, orientan a las personas a significados particularistas. Es preciso explicitar que, si bien el código restringido afecta el proceso comunicacional, los procesos de pensamiento y sus operaciones son los mismos que los del código elaborado y solo requieren reconocer su legitimidad y estrategias didácticas específicas.

Estos dos tipos de códigos expresan significados y formas del habla diferentes. Se originan en relaciones sociales de clase y tipos de familia. Según el autor, existe una relación entre los códigos de habla y los procesos de socialización, ya que las familias orientan a los niños hacia un tipo de código (elaborado o restringido) por medio del legado cultural y familiar. Es decir, la familia, agencia socializadora por excelencia, materializa dicho proceso en el uso de un tipo de código que interviene en la identidad cultural específica que un niño construye.

Desde esta perspectiva, el sistema de clases sociales impacta sobre la distribución social del conocimiento y los significados. La mayoría de la población accede a un conocimiento ligado a la ejecución de operaciones prácticas y conceptuales particulares, fuertemente vinculada a sus experiencias cotidianas. Ello ocurre debido a que las relaciones de dominación de clase bloquean y controlan la elaboración y uso de los códigos elaborados.

Bernstein (1984) señala que el código restringido predomina en la clase obrera y en sectores sociales desfavorecidos. Ello crea un serio problema educativo, ya que la escuela se estructura a partir de códigos elaborados. No obstante, remarca que es posible revertir esta situación de desigualdad comunicacional. Pero si las instituciones educativas no realizan esfuerzos por cerrar o reducir esta brecha, se mantiene esta ruptura comunicacional, originada en la no correspondencia entre el código elaborado que usa la escuela y el código restringido que usan los grupos sociales desfavorecidos, afectando seriamente sus posibilidades de aprendizaje.

El uso del código sociolingüístico que estructura la dinámica familiar de acuerdo con relaciones de clase es un factor que se debe considerar en la construcción de la subjetividad, en la medida en que transmite significados, determina formas de relación y constituye la identidad cultural de los niños. Si la escuela no lo tiene en cuenta, se puede producir una fractura comunicacional que va a impedir al niño acceder a los códigos sociolingüísticos elaborados. Estos posibilitan manejar una variabilidad de contextos alejados espacial y temporalmente y despegarse de las limitaciones que imponen los contextos cercanos e inmediatos. Les permiten a los estudiantes, al mismo tiempo, ampliar su capacidad de interacción y acceder a poblaciones y mundos plurales.

Lo expuesto podría explicar las reticencias de adolescentes que provienen de sectores sociales en desventaja social por participar en diversas situaciones o experiencias que requieren interactuar con otros estudiantes, en otros espacios no habituales o conocidos. Algunos de ellos, manifiestan no querer asistir a realizar prácticas deportivas o actividades educativas a otros centros que no sean los de la propia escuela.

El desconocimiento de estos aspectos acentúa los riesgos de exclusión educativa, en términos de acceso al conocimiento y del tipo de relaciones sociales que se establecen. No es recomendable, entonces, procurar suprimir los códigos de estas poblaciones, desechando su utilidad; por el contrario, hay que legitimarlos y articularlos con el código elaborado. Las instituciones educativas que tomen conciencia de esta situación, sin duda, sufrirán cambios profundos en sus formas de gestión institucional y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que implementan.

## Contexto escolar, encuentro intersubjetivo y experiencia escolar

Tal como se señaló previamente, es importante el lugar que tiene la escuela en la construcción de la subjetividad, en tanto representa el “ingreso al campo social” que posibilita potenciar los procesos de pensamiento y aprendizaje. Este campo representa a su vez la incorporación en el espacio público, donde los sujetos se encuentran con modalidades distintas de interacción que, al enfrentar desde sus aprendizajes familiares, ponen en duda las certezas/incertezas construidas en el espacio familiar.

Los docentes se presentan como soportes identificantes para los niños, y transmiten no solo el capital cultural de la sociedad o de la clase a la que pertenecen, sino también las leyes que organizan la vida en relación. En la escuela, la ley externa está representada por los docentes, que coordinan los encuentros entre pares para potenciar procesos de diferenciación, de reconocimiento de la singularidad, que promueven reposicionamientos subjetivos. Proponen también la circulación de la palabra, el intercambio de pareceres y, con ello, habilitan las condiciones para instalar la duda, la curiosidad, la complejidad del pensamiento. Todo esto siempre que el sistema social se presente relativamente estable y no anómico<sup>4</sup> o excesivamente autoritario.

Sin embargo, esto no siempre ocurre. Muchas veces la escuela se presenta como un espacio ajeno a los intereses y necesidades de los adolescentes. Ya se anticipó en este trabajo que autores especializados han puesto en duda su papel para transmitir la cultura contemporánea, problemática que surge no solo por cambios culturales o generacionales, sino también por profundos procesos de desigualdad social.

Existe amplio consenso en el ámbito académico sobre la necesidad de modificar el formato escolar tradicional. En efecto, en tanto dispositivo cultural por excelencia de la modernidad, la escuela se constituyó en un eficaz instrumento capaz de transmitir y construir hegemonía, para lo cual requería de alumnos que se adaptaran al patrón cultural escolar, lo cual incluye:

Modos de comportamiento, de presentación del yo, manera de expresarse, familiaridad sociocultural con el patrón escolar, respaldo familiar y en términos generales “entender el código escolar” para constituirse en un alumno cercano a las expectativas escolares en todos estos aspectos. (Tiramonti, 2010, p. 6)

Se hace evidente que estos requerimientos para la pretendida universalización del nivel educativo no se pueden cumplir. La escuela, de este modo, materializa diferentes mecanismos de selección. Uno de ellos es la exigencia de

---

4 El concepto *anomia* tiene su origen en el sociólogo Emile Durkheim. Se refiere una situación social en la que no hay un orden normativo compartido por la mayoría de los miembros de una sociedad, de modo que los intereses particulares no logran vincularse a un interés general.

acompañamiento y apoyo familiar. Sin embargo, en ocasiones, tal como lo demuestran las entrevistas realizadas, muchos de los estudiantes no cuentan con ese apoyo. La percepción de homogeneidad de los grupos por parte de los docentes dificulta el trabajo con el potencial de los estudiantes y, al contrario, favorece la crítica, la queja centrada en el déficit.

Por otro lado, las transformaciones que requiere la extensión de la obligatoriedad suelen entrar en contradicción no solo con los mecanismos selectivos y expulsivos del formato escolar tradicional, sino también con los discursos y las prácticas pedagógicas habituales.

Es posible pensar que quizás la escuela aún no sufrió las transformaciones necesarias para promover condiciones de encuentro intersubjetivo. El alto grado de circulación de docentes en las instituciones escolares dificulta la construcción de vínculos significativos. Las características de la escuela de nivel medio en relación al trabajo docente (las designaciones por especialidad, por hora cátedra y por disciplina) contribuyen a ello. En efecto, el “profesor taxi” –que cuenta con horas cátedra en distintos establecimientos– difícilmente pueda constituirse como un adulto de referencia para el alumno. Esta característica se agudiza en situaciones de ausentismo docente. Por otro lado, la falta de titulación de muchos trabajadores de la educación que se desempeñan en escuelas con alta conflictividad provoca reiteradas renunciadas y profundiza dicha problemática.

La falta de espacios y tiempos institucionales para la reflexión de los docentes sobre sus prácticas condiciona seriamente la posibilidad de trabajo en equipo y la construcción de estrategias de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Todo ello constituye un escenario excesivamente conflictivo y lábil, de ausencia de regularidad de la norma o de coexistencia de criterios disímiles, que no contribuyen en los procesos de encuentro intersubjetivo, al contrario, generan un importante umbral de incertidumbre.

Las preguntas, entonces, son: ¿cómo construyen su experiencia escolar los sujetos? ¿Qué características asume el encuentro intersubjetivo entre los docentes y los estudiantes?

La experiencia escolar condiciona los procesos de aprendizaje, incide en la construcción de la subjetividad y, por ende, en la posibilidad genuina de permanecer o quedar *fuera* de la institución escolar. Los estudiantes de sectores vulnerables son los que habitualmente quedan *fuera*. Cualquier intento de contribuir a modificar esta situación requiere de propuestas educativas que tengan en cuenta las características socioculturales y subjetivas de grupos y personas en riesgo de exclusión educativa.

Un aspecto que hay que considerar es la significativa importancia que las representaciones sociales tienen sobre los adolescentes en contexto de pobreza y las experiencias de fracaso escolar reiteradas en el seno de la familia. Ello impacta sobre la autoestima y la confianza de los estudiantes. El discurso de sus familias y de los docentes de las instituciones educativas por las que transitaban contribuyeron a crear “procesos identificatorios que se definen por la carencia, por lo que

no se tiene respecto del ideal de alumno” (Rosolato, 1995 en Rosbaco, 2007). El desamparo suele ser el sentimiento que acompaña a estos procesos.

Se van construyendo entonces experiencias escolares formativas (Rockwell, 1995) que promueven procesos de apropiación de representaciones de los adultos, centradas en el déficit y la imposibilidad. Se asume como propia la desvalorización de la familia que, a su vez, incorporó la desvalorización que las clases dominantes le hicieron sentir. Las consecuencias se traducen en una disminución de la autoestima que, en muchos casos, impide a los sujetos considerarse capaces de llevar adelante determinadas acciones: trabajo, estudio, relaciones sociales, etc. En ocasiones, los estudiantes no se sienten habilitados para poder interactuar con otros compañeros o con los docentes, para compartir significados, experiencias y conocimientos. Esto pone en duda, incluso, no solo el sentido de estar en la escuela, sino también la posibilidad de finalizar el nivel secundario.

De esta manera, se genera un proceso en el que los jóvenes comienzan a limitar sus intercambios comunicativos con distintos grupos sociales, y ello dificulta el acceso a diversos espacios o territorios valorados por la sociedad. Se refuerza así la situación de exclusión, al reducir sus interacciones a pocas personas y espacios comunitarios que les proporcionan seguridad afectiva. En ocasiones, las escuelas diseñan experiencias de intercambio, de participación o de organización y los jóvenes en riesgo de exclusión eligen no formar parte de ellas. La interpretación que algunos docentes hacen de estas situaciones se reduce a atribuir un permanente desinterés y apatía a los estudiantes, cuando en realidad encubren procesos de repliegue y retracción. Dicha situación de repliegue se refuerza con el uso de un lenguaje fuertemente contextualizado con expresiones y comportamientos que, muchas veces, son incomprensibles para quienes no forman parte de dichas configuraciones grupales.

También se le atribuye a *los que quedan fuera* actitudes sumisas o bien de rebeldía generalizada, lo cual constituye un obstáculo para establecer interacciones provechosas con diferentes grupos sociales. Sin embargo, dentro de su propio ámbito de pertenencia, se posicionan con una actitud distinta, ya que se los observa atados a sus relaciones interpersonales, con un fuerte respeto por el sistema valorativo y estilo de vida construidos al interior del grupo.

En cuanto a los grupos externos, suelen no tener claro cuáles son los sistemas de valores que rigen la interacción, o bien no consideran relevante definir una forma de comportamiento que contemple otra perspectiva diferente de la propia. Además, si pertenecen a grupos con liderazgos fuertes, les cuesta participar en procesos orientados a prácticas democráticas. Suelen tener códigos y pautas propias, no explicitadas y poco comprendidas por los adultos. Son reglas construidas, que se transmiten y se intentan imponer al grupo y a la institución en general. Parecería que, por una parte, funciona el sistema normativo de la escuela y, por otra, normas propias de los grupos en riesgo de exclusión educativa.

Ante esto, es menester preguntarnos cuál es el impacto subjetivo de una norma que resulta ajena. Los estilos culturales que adoptan muchos jóvenes suelen generar estigmatizaciones. La escuela es un espacio que, frecuentemente,

cuestiona e incluso sanciona muchos de los símbolos que los identifican. En ocasiones, ellos perciben a las instituciones educativas como espacios altamente discriminatorios, donde se cuestionan los tatuajes, las marcas en el cuerpo, los aros, la vestimenta, los cortes de pelo, los estilos y preferencias musicales, entre otros aspectos. Las prácticas discursivas de los adultos suelen “ubicarlos” en lugares cargados de significados negativos. En muchos casos, los estudiantes sienten, desde la mirada del otro (el docente), que no son habilitados para poder aprender. Esta situación crea las condiciones para el abandono escolar.

De esta manera, los *que quedan fuera* tienen habitualmente una representación del mundo como un lugar con escasas oportunidades, idea que, de alguna manera, es confirmada por sus prácticas cotidianas, las cuales limitan la búsqueda de alternativas para salir de la situación en que se encuentran. Se genera, de este modo, una pérdida de la posibilidad de pensar estrategias de cambio. Ello permite comprender la actitud de pasividad y resignación que caracteriza a un número significativo de jóvenes. Se presentan, entonces, como sujetos que ofrecen resistencia al cambio, a pesar de tener un alto grado de insatisfacción con la situación en la que se encuentran. Ello podría deberse a que naturalizan las condiciones de vida y, por ende, no las cuestionan explícitamente. Aunque interiormente perciben que las cosas deberían ser de otra manera, en ocasiones de forma idealizada, las modificaciones que se proponen suelen restringirse a aspectos que no representan un cambio sustancial.

Aquellos sujetos que cuestionan su situación de exclusión sienten que no encuentran alternativas en el contexto sociocultural en que se desenvuelven. Es posible pensar que estas actitudes de rebeldía crean condiciones favorables para abrir espacios de transformaciones significativas. Estas situaciones que se describen podrían generar la percepción de no formar parte –o al menos no totalmente– de la experiencia escolar, lo cual significaría la pérdida de vivencias que aportan matrices organizativas, identitarias, procesos de filiación o inscripción social que permiten configurar la identidad y delinear proyectos de vida.

La posibilidad de pensar proyectos personales viables –porque a veces se elaboran ideas que en realidad son utopías irrealizables, como forma de escapismo o fuga de situaciones de privación– es uno de los indicadores de una mayor capacidad de agencia y de un bienestar subjetivo. Así fue considerado por el informe que resultó de la Encuesta de la deuda Social Argentina del Bicentenario 2010-2016. Si bien este es un estudio realizado sobre la población adulta (mayores de 18 años), permite llegar a la conclusión de que la imposibilidad de elaborar un proyecto de vida se incrementa con la edad y se retrae al aumentar el nivel educativo de las personas. Este dato refuerza las implicaciones descritas de la situación de exclusión, y permite valorar el lugar de la escuela como espacio que ofrece la posibilidad de pensar transformaciones orientadas a favorecer procesos de inclusión educativa.

La subjetividad se construye desde la historia del sujeto, por fuera de la escuela, pero esta representa una segunda oportunidad para su enriquecimiento,



transformación o reorganización. Y esta posibilidad en ocasiones se juega en las propuestas de enseñanza.

## **El cambio del formato escolar como estrategia de inclusión**

Docentes que participaron de experiencias educativas alternativas describen a los estudiantes en desventaja social con una serie de características que se configuran en la escuela como problemáticas educativas. Los docentes refieren deficiencias en la comunicación de los estudiantes, escaso o limitado vocabulario, falta de comprensión de consignas, carencias de saberes previos que posibiliten otorgar significatividad a los nuevos, dificultades de atención, indisciplina, relaciones conflictivas entre pares, entre otras. Además, señalan las dificultades recurrentes que presentan los estudiantes en relación con los hábitos de trabajo escolar que requieren las propuestas habituales de enseñanza, esto es, tener los materiales de estudio que solicitan los docentes, escuchar, prestar atención, tener la carpeta de actividades de aprendizaje organizada, resolver las consignas que les presentan, estar sentados y no deambular por el aula. Es frecuente la queja docente por lo que se interpreta como falta de interés, hábitos y responsabilidad de parte del alumno.

Las palabras que utilizamos para “ponerle nombre” a los modos que tenemos de “ver” a nuestros alumnos repercuten en la construcción de la subjetividad. Es importante la desnaturalización de estas interpretaciones y poder descubrir las concepciones que se encuentran imbricadas en ellas. Así, la lógica del déficit tanto individual como social es la que predomina en las escuelas y en el colectivo docente. Cuando se sostiene que la falta de rendimiento o éxito en la escuela se vincula con el desgano, el desinterés, la apatía, se está remitiendo a una posición teórica centrada en el déficit individual. Desde esta posición, de acuerdo con Maddonni (2014), los docentes relacionan el déficit con aspectos sociales y culturales

un modelo que históricamente hizo prevalecer el fracaso escolar como la síntesis de dificultades individuales, tanto biológicas, neurológicas, como psicológicas, a las que luego incorporó el ambiente social y familiar como entornos que pueden resultar carentes y que no hacen más que afianzar los obstáculos a los estudiantes. Así, el déficit de tipo individual se completa con una suerte de déficit cultural. (p. 22)

Se trata de posiciones que ponen al alumno como sujeto individual en el centro de la escena educativa. Aún las expresiones que refieren a “baja autoestima” suelen ser utilizadas como atributos individuales del sujeto, rasgos que porta el alumno –a veces familias completas– en quien convergen cuestiones psicológicas o sociales. Se dificulta así el desarrollo de una mirada más compleja que permita comprender que la autoestima es resultado de una relación y, en el caso de la escuela y del aprendizaje escolar, resultado de una situación pedagógica en la que el sentirse parte, la participación, el reconocimiento de lo que se trae como

un punto valioso de inicio contribuyen a la formación del sujeto, a su reposicionamiento en la escena y a la disposición para poder aprender.

Esta forma de interpretar las trayectorias escolares de baja intensidad o los procesos de abandono o ausencias prolongadas en las escuelas es la que se encuentra de un modo generalizado y constituye un reduccionismo psicológico, biologicista o social, según qué aspecto de la compleja trama se focalice en las argumentaciones. Sin embargo, es posible complejizar esta mirada si se analiza la situación educativa y, en particular, las características del formato escolar en que se desarrolla, con el propósito de considerar el modo en que dicho formato se relaciona con las características subjetivas. En efecto, tal como ya se explicitó previamente, en los últimos años los modos de organizar lo escolar se constituyeron como objeto de estudio de diversas investigaciones del país y de la región. La inclusión educativa de los grupos sociales más vulnerables puso en evidencia las características uniformes del formato escolar y la necesidad de su flexibilización.

Como ya anticipamos a inicios de este capítulo, la escuela secundaria estuvo destinada a sectores sociales medios y altos y se caracterizó por una racionalidad selectiva (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011). El carácter enciclopedista del currículum orientado a la preparación para el cursado de estudios universitarios y las características que asumió el formato escolar –la distribución de estudiantes por edades y en cursos graduales, la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado y la organización disciplinar del currículum (Grupo Viernes, 2008) – generó importantes procesos de exclusión educativa.

En consecuencia, se generó el desafío de diseñar e implementar diversas experiencias educativas que proponían ciertas variaciones: la gradualidad, las formas de cursada, la organización en trayectorias y la flexibilización normativa para promover la inclusión y la permanencia. Además, se tomaron y profundizaron otros recursos que se fueron incorporando gradualmente en el nivel medio: asesores pedagógicos, profesores por cargo, tutorías, talleres, etc. (Arroyo, M., 2007).

Estas iniciativas de modificar el formato escolar tradicional serán abordadas con mayor detalle en el próximo capítulo. Sin embargo, tales experiencias escolares alternativas no lograron interpelar a la mayoría de los docentes ni modificar la concepción de conocimiento que estructuró el modo de organización de la escuela. Dicha concepción parecería que aún permanece intacta. Nos referimos a la concepción enciclopedista y atomizada del conocimiento que se imbrica en el currículo organizado por disciplinas. Ello genera la designación docente por especialidad, la simultaneidad que se traduce en el cursado de 12 asignaturas, entre otras características que contribuyen a generar un régimen académico que se presenta rígido y homogéneo.

La democratización del sistema educativo pone en evidencia su inadecuación “pedagógica” en general y, dentro de ella, el factor que más resistencia ofrece al cambio lo constituye la concepción de enseñanza y aprendizaje. Algunas

propuestas que nos permiten reflexionar sobre esta dimensión de lo escolar son presentadas en el capítulo cuatro.

## Referencias

- Arroyo, M. (2007). *Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromisos. Enseñar en las escuelas de reingreso*. En G. Tiramonti (dir.). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO
- Bernstein, B. (1984). *15 Personajes en busca de otra escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia.
- Grupo Viernes. (2008). *Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires*. Revista Propuesta Educativa, 17 (30), 57-69.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rosbaco, I. (2004). *En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar*. Cuaderno N° 3 del FEIA, Buenos Aires.
- Rosbaco, I. (2007). *Marginalización y procesos de desubjetivación*, Artículo publicado en Marginalidades, Publicación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Año V – número 4, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosbaco, I. (2009). *Esferas públicas y constitución psíquica en niños marginalizados*. Revista de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNR.
- Rosolato, G. (1995). *Pour une Psychanalysek exploratice dans la culture*, Editorial PVE, p. 68, Biblioteca de Psicoanálisis, París. Citado en Schlemenson, S. (1996).
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2007). *Informe final: nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de casos: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2009). *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas*. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación (pp. 25-38) Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Tiramonti, G. (2010). *Situación actual del nivel secundario: caracterización de la crisis de la escuela y del agotamiento de su sentido tradicional*. Material

- clase 2-Bloque I, Seminario virtual- escuela secundaria. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011). *Escuela media: la identidad forzada*. En G. Tiramonti (dir.). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Revista Propuesta Educativa. N° 29.
- Schlemenson, S. (1999). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ziegler, S. (2011). *Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?* En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 71-88) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

CAPÍTULO

3

## **Experiencias educativas alternativas al formato escolar implementadas en la provincia de La Pampa<sup>1</sup>**

Emilce Lilian Rojo  
Patricia Leonor Farias  
Rocío Mora Souto  
Eliana Piñero

---

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

## Introducción

La Ley de Educación Nacional –Ley N° 26206– planteó la extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario. Esta medida, que garantiza el derecho a la educación, generó un desafío aún mayor que es el de pensar la inclusión educativa en un sentido pleno, es decir, no solo el acceso a la escuela sino al conocimiento y a su aplicación. La implementación de la ley por el Estado argentino produjo un aumento en las tasas de escolarización de la población, sobre todo en el nivel primario. Sin embargo, si comparamos el ingreso a la escuela primaria y el egreso de la escuela secundaria, el dato es más que significativo. Solo el 36,1% llega al final<sup>2</sup> de la trayectoria escolar en el tiempo que prevé el modelo graduado de nuestro sistema educativo.

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

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

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

---

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

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

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

En el ejercicio de pensar los aspectos que podrían ser modificados, se realizaron estudios<sup>3</sup> que analizaron experiencias educativas implementadas en escuelas públicas de educación primaria y de educación secundaria de la provincia de La Pampa, República Argentina. Dichas iniciativas tenían como propósito generar procesos de inclusión educativa modificando mecanismos del funcionamiento institucional. Se consideraron algunos rasgos centrales de cada experiencia como así también puntos que son convergentes entre ellas. Es necesario aclarar que no se intenta generalizar estas experiencias, sino identificar aspectos que han favorecido procesos de inclusión y que pueden servir de insumo para elaborar estrategias alternativas a dinámicas institucionales excluyentes. En el proceso de describir estas estrategias, presentaremos las problemáticas que les dieron origen, los procesos de organización, los actores, el origen de la iniciativa, los materiales utilizados, la construcción de normativa, entre otras cuestiones.

Finalmente, expondremos algunas tensiones e interrogantes que construimos al momento de analizar dichas iniciativas de cambio. Las propuestas fueron presentadas por sus propios actores en las Jornadas de Inclusión Educativa<sup>4</sup> que se realizaron en la Facultad de Ciencias Humanas, en la ciudad de General Pico, durante los años 2012 y 2013. Se organizaron en el marco del proyecto de investigación cuyo propósito fue identificar y desarrollar criterios que contribuyan a favorecer procesos de inclusión educativa en alumnos en riesgo de exclusión. La recolección de la información fue completada, además, con entrevistas a actores que formaron parte de las experiencias y análisis de documentos.

## **Sobre el concepto de formato escolar**

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Sobre el concepto de inclusión**

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

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

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

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

En esta definición, resaltamos los siguientes aspectos:

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

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

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

## **Algunas experiencias de cambio**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es preciso explicitar que, en los tiempos en que se realizaron estas experiencias, la preocupación en las escuelas era la repitencia escolar. Se partía de reconocer dificultades en un grupo de estudiantes que presentaban sobreedad como resultado de repetir en reiteradas oportunidades. Las propuestas se organizaron en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI), lo que posibilitó la flexibilidad necesaria pero además el financiamiento y el establecimiento de pautas de contratación diferentes a las establecidas por el Estatuto Docente de la provincia. Si bien no había normativa específica que regulara el diseño e implementación de estos grupos flexibles<sup>5</sup>, era necesaria la aprobación del coordinador y del equipo técnico del PMI de la jurisdicción.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

## b) Experiencias que generaron procesos de cambio en la escuela

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Las directoras comentaron que no se trabajó con el libro de temas sino con una rúbrica<sup>8</sup>, a modo de parte diario, en el que se registraba el trabajo de los estudiantes. La propuesta preveía la construcción de lo que llamaban “la nota al final”, de modo que esta no se relacionara únicamente con los resultados de las evaluaciones, sino también con el trabajo diario de acuerdo con capacidades previamente definidas. Se posibilitaba la observación del progreso de los alumnos y también de los diferentes resultados de cada curso, ya que al contar con mayor tiempo semanal, se permitía la retroalimentación, la construcción y la observación de indicadores de los procesos de aprendizajes. La rúbrica, como instrumento de registro de los progresos de los estudiantes, constituyó una estrategia de articulación de las formas de trabajo en el aula y de reflexión sobre la práctica al ofrecer información para considerar posibles modificaciones en los planes de clases. Se intentó con ello modificar las prácticas docentes centradas únicamente en la transmisión de contenidos y no en la promoción de aprendizajes significativos para los alumnos.

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

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

---

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



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

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

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

### c) Estructuras creadas por fuera del sistema educativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

10 Entrevista al coordinador de la propuesta.

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

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

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

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

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

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

## ¿Qué es lo que cambia con estas experiencias?

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

### La organización curricular y la concepción del conocimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## Los procesos de enseñanza y de aprendizaje

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

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

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

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

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

## Los grupos de aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## La gradualidad como determinante de los tiempos de aprendizaje

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

---

11 Resolución Ministerial N° 848/08.

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

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

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

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

## Las formas de presentación y apropiación del conocimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Reflexiones, preguntas, inquietudes**

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias

- Acosta, F. y Pinkasz, D. (2011). *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ainscow y Echeita. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España. Universidad Autónoma de Madrid (España) - Universidad de Mánchester (Reino Unido).
- Álvarez-Uria, Varela J. (1997). *Arqueología de la escuela*. Madrid: De la Piqueta.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina. Disponible en [www.porlainclusion.educ.ar/](http://www.porlainclusion.educ.ar/)
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE-Revista Iberoamericana sobre "Calidad, Eficacia y Cambio en educación"*. Vol. 7, N° 4. Disponible en: [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-7num4/art15\\_hm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-7num4/art15_hm.htm)
- Berstein, B. (1984). *15 personajes en busca de otra escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia.
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología*. N° 16, pp. 39-66.
- Edwards, V. (2005). *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E. La escuela cotidiana. México: FCE.
- Echeita, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *REICE, Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, N° 2, pp. 9-18.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*. Año 17, N° 30, pp.57-69.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

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

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

# CAPÍTULO

# 4

## **Aprendizaje, enseñanza y contexto: notas para construir procesos de inclusión educativa**

Adolfo Lucio Negrotto



La inclusión educativa es uno de los objetivos de la Ley Nacional de Educación. Constituye un desafío que implica no solo el acceso a la escuela, sino asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad. Esta pretensión nos remite necesariamente al análisis de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje que se promueve en las instituciones educativas.

El aprendizaje se puede definir como un proceso de construcción de nuevos saberes a partir de las experiencias singulares, que cobran sentido en determinados entornos socioculturales. En esta definición, se resalta la importancia que asume el contexto en la apropiación de los nuevos conocimientos y en la formulación de estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de aprendizaje. Resulta pertinente explicitar entonces, las relaciones que se pueden establecer entre contexto social y aprendizaje:

a) El proceso de aprendizaje de individuos y grupos se produce en un contexto social que va conformando un conjunto de experiencias y representaciones sobre el futuro posible.

b) El factor común en el aprendizaje se define por una serie de actividades orientadas a un fin, que se encuentra condicionado en sus alternativas y limitaciones por un contexto social determinado.

c) La variabilidad de contextos origina, en buena medida, las diferencias de conocimiento/normas/valores (aunque no únicamente) entre personas y grupos sociales.

d) El proceso educativo supone una interacción comunicativa basada en un esfuerzo de comprensión mutua de los significados intercambiados. Cuanto más lejanos se encuentren los contextos de referencia de los actores, mayores son las exigencias comunicativas requeridas para comprender las diferentes perspectivas, resolver conflictos y garantizar el aprendizaje de los conocimientos y valores considerados esenciales para una interacción social cooperativa.

Si aceptamos que el aprendizaje se relaciona con las posibilidades de construir sentido, resulta fácil comprender que dejar de lado las circunstancias que rodean a grupos y personas debilita, en diversos grados, la apropiación de los conocimientos o valores que se propongan. Cuando esto ocurre, estamos ante procesos de descontextualización, que en su acepción amplia implican “la interpretación de un hecho o un desempeño sin tener en cuenta sus condiciones de producción y de percepción”.

Esta problemática ha sido reconocida, en algunas escuelas, mediante el diseño de propuestas en el marco de los Planes de mejora<sup>1</sup> que pretendían reconstituir esta relación de sentido entre contexto y aprendizaje. En efecto, en la I Jornada “Inclusión, Comunidad y Escuela”, se presentaron experiencias educativas que lograron realizar modificaciones. Una de ellas se implementó en el nivel primario y consistió en plantear como objetivo y lineamiento de trabajo institucional una creciente vinculación con el contexto sociocultural. Ello generó un mayor acercamiento a las familias, a las instituciones, y un conocimiento más amplio de las características de los estudiantes. El resto de las experiencias, que pertenecían al nivel medio, proponían la constitución de un nuevo grupo de aprendizaje y el diseño de una propuesta curricular flexible, caracterizada por la presentación en áreas de contenido escolar y de una manera más contextualizada en las vivencias de los estudiantes.

Sin embargo, también debemos señalar que todo proceso educativo lleva implícito diferentes grados de descontextualización. Por ejemplo, la necesaria modificación que deben sufrir los saberes científicos para ser enseñados en la escuela (transposición didáctica).

En la cadena de transposición didáctica, los saberes son transformados no por perversidad o desconocimiento, sino porque es indispensable para enseñarlos y evaluarlos, dividir el trabajo entre los profesores, organizar planes y trayectos de formación, generar progresiones anuales en razón de una cierta cantidad de horas de curso por semana, etc. Estos arreglos, necesarios desde el ángulo didáctico, implican operaciones de recorte, de simplificación, de estilización, de codificación de los saberes y de las prácticas de referencia. (Perrenoud, 1994, p. 2)

Dichos saberes, no obstante, deben mantener la condición de no ser desvirtuados en sus significados esenciales. Estamos hablando de descontextualizar en el sentido de adecuar los contenidos disciplinares, procurando no distorsionar los conceptos constitutivos de un campo científico específico, presuponiendo determinado nivel de complejidad según las edades y el conocimiento de las personas que deberían aprenderlo.

Y aquí comienzan a plantearse algunos problemas. Por ejemplo, cuando el tipo de modificación que se produce genera una deshistorización, desproblematización o sobresimplificación de los objetos (Aizencang, 2001). Y también de los

---

1 Son herramientas de planificación de las políticas educativas para promover la mejora continua de los procesos educativos. Son elaborados por cada una de las instituciones, a partir de procesos de autoevaluación.

intereses, problemas, proyección de futuro e incertidumbres que configuran el contexto de sentido de diferentes grupos sociales. De esta manera, en la escuela se enseñan conocimientos que “fuera” de ella no se implementan ni articulan del mismo modo en que son enseñados. Y esta distancia se constituye con frecuencia en una operación de descontextualización que dificulta los accesos al aprendizaje, de múltiples formas. Autores que toman los desarrollos de la Teoría socio histórica describen esta problemática planteando lo siguiente:

Las prácticas pedagógicas predominantes generan un uso descontextualizado de los instrumentos mediadores, promueven un uso particular de instrumentos semióticos, como la escritura, o los lenguajes formales, como el matemático, en el marco de prácticas diferentes a los motivos y usos sociales que designan su sentido original. (Baquero, 2000, p.5)

Este autor afirma, además, que en ocasiones “la institución escolar deja de ser una instancia mediadora entre ámbitos diversos de la cultura y los sujetos, y crea una cultura propia que acaba tornándose un fin en sí misma” (Baquero, 2000, p.7). Si las prácticas docentes se desarrollan a partir de concepciones que no consideran el contexto, se están favoreciendo procesos de exclusión educativa, al perderse la vinculación entre los valores y vivencias de los individuos con los aprendizajes escolares. Estas operaciones de descontextualización, cuando se desprenden de decisiones de política pública, muchas veces afectan a vastos sectores de la población. Flavia Terigi (2010) señala que uno de los supuestos pedagógicos y didácticos que estructuraron nuestro sistema educativo se originó “cuando se decidió que ciertos aprendizajes que estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles a todos. (...) la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos contenidos tuvo que ver con descontextualizar”.

Este proceso adquirió mayor magnitud cuando se tomó la decisión política de incorporar a amplios sectores de la población al sistema educativo, manteniendo un formato escolar rígido que supone trayectorias educativas teóricas homogéneas. Algunos aspectos que ilustran esta situación:

- El ingreso a la escuela se debe cumplimentar a determinada edad, aunque se sabe que hay grupos poblacionales que no pueden hacerlo por diferentes razones (cuestiones familiares, culturales, oferta insuficiente, etc.).
- Los estudiantes que permanecen en la escuela deben avanzar un grado por año, tiempo que se corresponde con un ciclo lectivo. La práctica nos indica que hay alumnos que repiten, abandonan, vuelven, en definitiva, tienen otros ritmos.
- Se considera que los estudiantes que permanecen en las instituciones escolares aprenden todos lo mismo, sin tener en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje y sin verificar qué es lo que realmente se aprende. Las estrategias de enseñanza deben priorizar los procesos de

contextualización de los aprendizajes en general y el de los grupos sociales desfavorecidos en particular.

- En consecuencia, las estrategias de enseñanza también asumieron, como principal característica, ser comunes a todos, sin adecuarse a las necesidades diversas de la población.

Y esta insuficiente flexibilidad, el hecho de no considerar el contexto que delimita y otorga significación a las actuaciones de los diferentes grupos sociales, contribuye a generar situaciones de exclusión educativa en diferentes grados. Sin embargo, centrar la enseñanza exclusivamente en procesos de contextualización puede llegar a constituir, paradójicamente, una estrategia que en cierto sentido asume un carácter excluyente, cuando no se ofrecen oportunidades para la recontextualización de los nuevos aprendizajes adquiridos y quedan atrapados en circunstancias de aplicación inmediata sin alternativas de utilización en otras situaciones, a partir de las cuales se puedan abstraer las categorías o aspectos pasibles a ser generalizados.

Se necesita, entonces, complementar el proceso anterior con otras operaciones que podríamos llamar de transferencia y que van en dirección inversa. Una modalidad que permita, a partir de determinadas temáticas específicas, relacionar diferentes contextos, comprenderlos y trascenderlos. La transferencia descontextualiza parcialmente, porque generaliza lo común a distintas situaciones y, por otra parte, contextualiza parcialmente, porque se debe acomodar la generalización a la particularidad de cada situación, para que adquiera pertinencia y eficacia en la resolución del problema que se enfrenta. Quizás un ejemplo pueda ilustrar mejor lo expresado:

Los miembros del laboratorio de Cognición Humana Comparada (III, 11) nos hablan del caso de una tribu mexicana en la que los niños intervienen en la fabricación de cerámica desde temprana edad; estos niños manifiestan la conservación de la cantidad a una edad inferior a la de los suizos o norteamericanos, pero solo en contextos sumamente específicos. (Sternberg, I., 2000, p.38)

En este caso, se evidencia que en un contexto bien especificado, estos niños pueden demostrar una competencia eficiente, pero la falta de transferencia a otras situaciones los ubica en un lugar desfavorable, en comparación con los niños suizos o norteamericanos. Esto nos advierte sobre el cuidado que se debe tener a la hora de valorar los conocimientos y competencias de las personas, y la importancia que revisten los factores contextuales en relación con sus posibilidades y limitaciones. De este modo, promover el proceso de enseñanza y aprendizaje implica comprender la compleja relación existente entre procesos graduales de contextualización y descontextualización, en el desarrollo de las construcciones conceptuales.

## Aprendizaje, inclusión y comunicación

Las oportunidades de aprender de los estudiantes se encuentran condicionadas por diversos factores. Los procesos comunicacionales implicados en la relación pedagógica son uno de ellos. Focalizar en este aspecto nos permite comprender cómo se traducen estos procesos en algunas de las prácticas educativas de los docentes.

En particular resulta oportuno destacar la influencia de la comunicación de estructura autoritaria, ya que su principal interés es imponer una única versión de los hechos, la del emisor. Este tipo de comunicación se expresa a través de un conjunto de operaciones conceptuales que obstaculizan la comprensión de los conocimientos. A continuación, detallamos algunas de sus características:

- El docente transmite un saber elaborado y organizado desde sus propias lógicas y conocimientos previos. Esta construcción conceptual es anterior a la percepción que tienen los estudiantes de los contenidos que serán enseñados y de las didácticas que se desarrollarán. Como no participaron en la selección y estructuración de los contenidos y en las actividades propuestas, ven limitadas sus posibilidades para reconstruir el sentido de la programación que se les presenta. Van de continuo a la zaga, tratando de rearmar las relaciones discursivas que el docente explicó. Así, aparecen las clásicas intervenciones: “¿Profesor, puede repetir?”, “¿Podría explicar la relación entre los conceptos que nos comentaba?”, “Más o menos entiendo lo que dice pero no me doy cuenta cómo relacionarlo con la práctica”.
- Como consecuencia de la estructuración previa que ha elaborado el docente, su pensamiento y expresión verbal se desenvuelven con fluidez, a diferencia del alumno que necesita más tiempo para procesar la información que se le proporciona. Este desfase temporal se evidencia, por ejemplo, en la expresión: “Profesor, ¿puede hablar más despacio?”
- Generalmente, el docente organiza su comunicación bajo el supuesto de un destinatario estándar. Presume que todos los alumnos están en las mismas condiciones afectivas y mentales para comprender su exposición discursiva, sin tener en cuenta que existe una alta probabilidad de que sus mensajes asuman diversos significados para distintos grupos de estudiantes.
- Los docentes no elaboran explícitamente (en la mayoría de los casos) un diagnóstico sociocognitivo dinámico que les permita modificar sus explicaciones y consignas a partir de los puntos de partida y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El enfoque que habitualmente se “usa”

no lo requiere y, si lo hacen sin un proceso reflexivo que los sustente, se corre el peligro de utilizar concepciones de diagnósticos estáticos, que tienden más a discriminar a las personas que a favorecer los aprendizajes. Por ejemplo: “Hay algunos que se preocupan y otros no”, “Les faltan conocimientos previos”, “Su vocabulario es pobre”.

- La estructuración discursiva del docente procede de lo general a lo particular, acentuando su carácter abstracto. Esto se convierte en un problema para los estudiantes, porque corta la vinculación de los conocimientos que se intentan transmitir con situaciones cotidianas o de actuación profesional. De esta manera, se vuelve compleja la relación entre los conceptos que se pretenden enseñar y su vinculación referencial con los conocimientos y experiencias de vida de los estudiantes.
- El docente, por lo general, no distingue, o lo hace tenuemente, entre pensamiento, prácticas y lenguaje. En consecuencia, otorga un poder excesivo al lenguaje escrito y oral, asignándole un lugar de privilegio en la comunicación pedagógica y considerándolo como prácticamente el único tipo de comunicación que permite evaluar los aprendizajes. Las expresiones de algunos estudiantes manifiestan lo señalado: “Tenés que decir lo que el docente quiere, con sus palabras, si no está todo mal”, “Para los docentes todo lo que se debe aprender de la vida está en los libros”, “No importa si sabés hacer las cosas, para el docente las tenés que decir, no saberlas hacer”.
- Los profesores definen y ordenan las actividades de la enseñanza desde la complejidad de los contenidos de las disciplinas, no desde las potencialidades y dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la comunicación contempla solo uno de los aspectos que deberían considerarse. Así, se reproducen prácticas asociadas al modelo pedagógico tradicional, consistente en exceso de textos para ser comprendidos y asimilados en los reducidos tiempos establecidos para cursar y aprobar las materias. La concepción en la que se asientan estas prácticas se reduce a imaginar que el conocimiento queda “fijado”, como si se pegara un objeto a otro (al igual que una baldosa, un botón, el encolado de sillas, etc.) y con eso es suficiente para entender, aplicar, flexibilizar, crear y recrear. No está presente la idea de que el conocimiento debe ser construido, desarmado, comprendido, reproducido, relacionado, aplicado, adaptado en variados contextos cercanos y lejanos.

Los estudiantes, por lo general, desconocen los criterios de evaluación de las materias que cursan. Se trata de un espacio en donde el poder del docente se hace sentir con mayor contundencia, al no explicar claramente los criterios que va a tener en cuenta para realizar la evaluación. Se podría

decir que cuando no se explicitan y detallan dichos criterios, aumenta la arbitrariedad del docente a la hora de decidir cómo calificar los aprendizajes. Algunos ejemplos: “Como no me dice qué va a evaluar no sé bien a qué tengo que prestar mayor atención”, “En el examen tomó lo que no dio”, “No sé por qué me desaprobó”, “No me hace una devolución clara de lo que está mal y así no puedo corregir mis errores para el próximo examen”.

Si bien las instituciones educativas y los docentes proponen y realizan mejoras en los procesos de comunicación pedagógica –mediante prácticas orientadas a contemplar distintas realidades culturales, desalentar actitudes discriminatorias, promover la igualdad, realizar adaptaciones curriculares y didácticas–, todavía persiste una insuficiente indagación en las racionalidades de los diferentes actores sociales, que se puede atribuir, en parte, al predominio de una comunicación de estructura autoritaria, esto es, “mensajes cuyos signos han sido seleccionados y combinados para llevar al receptor a una sola interpretación: la que le interesa al emisor” (Prieto Castillo, 1985, p.113). El poder de estos mensajes no proviene de sí mismos, sino que su carácter autoritario se asienta en relaciones sociales vigentes (familia, escuela, trabajo, etc.).

La característica central de este tipo de mensajes es su empobrecimiento referencial, cuando solo se ofrecen algunos datos desvinculados y superficiales del objeto o problema. Prieto Castillo (1985) señala:

Lo que se presenta de la realidad aparece en forma puntual, aislado de otros elementos, como algo en sí mismo, válido hasta sus límites. Se procede a una permanente descontextualización social, como si los seres y los acontecimientos fueran autosuficientes, y nadie tuviera que ver con nadie. A mayor descontextualización, menor conocimiento de las causas, de las reales conexiones sociales que caracterizan a una formación social. (p.122)

Una visión simple, fragmentada y unilateral del proceso de comunicación. Contrarrestar las consecuencias del empobrecimiento referencial de los mensajes de estructura autoritaria implica adoptar un enfoque contextual, que conciba la realización de cualquier tarea –particularmente las relacionadas con el proceso de enseñanza y de aprendizaje– desde las respuestas que los diversos grupos sociales y sus relaciones de solidaridad y conflictos de poder ponen en juego, a partir de un análisis de las situaciones pasadas, presentes y proyecciones sobre el futuro. Implica realizar esfuerzos para adoptar una perspectiva que nos aleje del egocentrismo cognitivo que se manifiesta en el campo de las relaciones interpersonales, en particular en aquellas que se expresan en el lenguaje. Para ejemplificar esto, podemos considerar un caso de la vida adulta:

Todos los instructores nuevos descubren tarde o temprano que sus primeras clases eran incomprensibles, porque se hablaban a sí mismos, es decir prestaban atención solamente a sus propios puntos de vista. Se dan cuenta y con dificultad que no es fácil ubicarse en la comprensión de los estudiantes que no saben todavía lo que ellos conocen sobre la materia que dictan. Como un segundo ejemplo podemos considerar el arte de la discusión, que consiste

principalmente en conocer cómo ubicarse uno mismo en el punto de vista del otro para tratar de convencerlo en su propio campo. Sin esta capacidad la discusión es inútil”. (Piaget, 1973, p.4)

Si se asume esta posición, no resulta difícil imaginar que las prácticas docentes puedan constituir ámbitos de interacción, en donde las personas provenientes de diferentes entornos culturales puedan convivir democráticamente y apropiarse de los conocimientos y valores que les permitan desempeñarse en sociedades complejas y plurales como las actuales.

## **Concepciones de aprendizaje: estructura cognitiva, comunicación y contexto**

Las concepciones de aprendizaje que sustentan las prácticas docentes configuran la organización y el contenido de las actividades de enseñanza que se proponen a los estudiantes y, además, subyacen en estas concepciones diferentes conceptos de la inteligencia. Se trata entonces de profundizar en su revisión, preguntándonos cómo nos imaginamos que funciona la inteligencia en su vinculación con el medio ambiente.

Señalamos que la comunicación educativa de estructura autoritaria orienta su intencionalidad a imponer la versión del emisor y, por consiguiente, no realiza ningún esfuerzo por contextualizar sus mensajes. Situación peligrosa si se trabaja con grupos sociales en riesgo de exclusión, ya que exige una constante reformulación de las representaciones y acciones de los docentes para contrarrestar la influencia de los hábitos dominantes. Este tipo de comunicación va a contramano de entender el aprendizaje como un complejo mecanismo inteligente, orientado a resolver los problemas que plantea el medio externo a grupos sociales e individuos, en “donde algo pasa en la cabeza de las personas” que no se reduce a un mero reflejo mecánico ante las exigencias del entorno.

Una de las concepciones de inteligencia que prima entre los docentes se sustenta en el concepto de construcción, el cual se identifica en un encuadre pedagógico que se diferencia, o pretende diferenciarse en líneas generales, de los enfoques pedagógicos tradicionales. No obstante, este concepto asume diferentes interpretaciones. Nos interesa explicitar, en particular, dos de ellas, que habitualmente se confunden.

En una de estas interpretaciones, se parte del supuesto de que las estructuras mentales básicas ya están dadas, y existe una correspondencia entre las estructuras mentales y lingüísticas de docentes y estudiantes. Por lo tanto, la comunicación docente-estudiante no se presenta como una dificultad significativa a tener en cuenta en la interacción pedagógica. Desde esta mirada, la idea de construcción se asocia con ordenar una secuencia de contenidos de acuerdo con la complejidad de un campo disciplinar determinado. Se aprende sumando pedazo a pedazo los conocimientos y, después, el todo se reproduce en la cabeza de las



personas, porque preexiste una estructura que vaya uno a saber cómo lo reconfigura e integra. Es decir, no se puede poner un ladrillo más arriba si primero no se ubicaron ladrillos más abajo que lo sostengan, pero ya existe una estructura previa (el esqueleto) que da el marco para que los ladrillos se coloquen en un cierto orden, como podría ser el grado de complejidad de los contenidos a enseñar.

Esta manera de ver las cosas no lleva implícita la necesidad de comprender, sino que alcanza con retener conocimientos para aplicarlos y relatarlos. Por ejemplo, los alumnos no logran entender para qué sirve la raíz cuadrada o de dónde sale el teorema de Pitágoras, ya que desconocen qué problemas se trataron de resolver, las soluciones propuestas y su relación con circunstancias actuales visibles para ellos. En esta concepción, el aprendizaje consiste en saber cómo colocar los ladrillos, sin saber cómo armar la estructura que los contiene, porque se piensa que esta ya se encuentra constituida previamente al proceso educativo.

Así, se llena con ladrillos la estructura del edificio preexistente; solo se secuencian los pasos, sin preocuparse demasiado por la estructura que les da sostén, aunque habitualmente aparezcan claras evidencias de la debilidad de la estructura sociocognitiva de este andamiaje. Ejemplos de esto: el discurso no se organiza lógicamente, existen dificultades para relacionar conceptos, confusiones al procurar distinguir el punto de vista propio del de un autor, etc. Sin embargo, el docente sigue adelante, enseñando contenidos como si nada pasara, porque supone que hay un esquema cognitivo que, en algún momento, va a hacer que las cosas se rearmen como él entiende que corresponde.

Otra manera de comprender el concepto de construcción se vincula con la idea de reproducción, recreación o creación conceptual. En este caso, no se concibe como parte de una estructura cognitiva predeterminada y acabada. Centra su significación en la actividad sociocognitiva del sujeto y en su interacción con el contexto. Y es a partir de esa interacción que se va desarrollando la construcción de las estructuras que permiten entender las vinculaciones esenciales en las relaciones sociales y entre los objetos. En este caso, se requiere verificar si la estructura para sostener los ladrillos está conformada y preguntarse cómo se pueden constituir configuraciones más complejas, que permitan agregar más ladrillos y mejorar la interacción con el contexto. Hay que evitar sobrecargar una estructura que no puede sostener más componentes, porque lo importante es la estructura, aunque resulte necesario emplear más ladrillos para construirla.

En las actividades sociocognitivas que organizan el aprendizaje de los sujetos, siempre hay una estructura básica preexistente para sostener algunos ladrillos, pero este aspecto estructural no está dado de una vez y para siempre, porque puede ser modificado. Se pueden lograr organizaciones más complejas a partir de los intereses y motivaciones de los sujetos, dentro de un espectro de sentidos que la cultura a la que pertenecen define, como ocurrió, por ejemplo, con el arco en la construcción de edificios, que resultó un cambio significativo ya que abrió otras posibilidades de diseño y realización de obras.

En el primer enfoque, la enseñanza cobra mayor relevancia, porque se parte del supuesto de que la estructura para aprender ya está prácticamente desarrollada,

y ocupa un lugar secundario la preocupación acerca de cómo se aprende. En el segundo enfoque, la importancia se traslada a buscar respuesta a una pregunta esencial: ¿cómo aprenden los sujetos y cómo se desarrolla esta capacidad? Se centra en indagar el proceso de aprendizaje de individuos y grupos, para identificar aquellas orientaciones que nos permitan seleccionar estrategias de enseñanza para implementar.

En nuestro caso, vamos a ubicarnos en esta perspectiva constructivista, que presenta diversas orientaciones con aportes valiosos. No obstante, privilegamos el enfoque piagetiano, que concibe el funcionamiento de la inteligencia a partir de elementos provenientes del contexto exterior al sujeto, pero considerando que dichos elementos no se superponen caóticamente en la mente de las personas. Por el contrario, se vinculan de acuerdo con principios organizativos, a partir de una actividad interna de construcción del sujeto, que tiene una autonomía relativa de funcionamiento respecto a los factores del medio ambiente. Y esta actividad de construcción entre elementos interiorizados constituye el eje central de esta teoría, ya que ningún conocimiento humano –a excepción de las formas hereditarias más elementales– está preformado en las estructuras constituidas del sujeto ni de los objetos. Sería muy difícil encontrar en la actualidad a alguien que no acordara con esta postura, pero no llevaría demasiado trabajo identificar en buena parte de las prácticas docentes la distorsión de esta posición discursivamente sostenida.

Desde este abordaje, el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento, y no como la superposición de dos aspectos dissociables. Sin embargo, en la parte más conocida de esta teoría, solo se resalta la importancia de la actividad constructiva del sujeto. El problema central que aborda el constructivismo genético es la elaboración progresiva de estructuras sociocognitivas que permiten la apropiación de conocimientos y competencias cada vez más complejos. Por lo tanto, para explicar este desarrollo de las estructuras sociocognitivas, cobra significación el estudio de los mecanismos que explican el paso de una etapa a la siguiente. Estas estructuras internas adquieren autonomía relativa con respecto a los factores externos, pero no son en absoluto independientes de él.

Nos debemos preguntar, entonces, ¿cuáles son los factores externos que contribuyen al desarrollo y construcción de las estructuras sociocognitivas de las personas? La identificación y selección de estos factores constituyen una manera de leer y analizar la influencia de distintos elementos del contexto, que varían de acuerdo con los encuadres teóricos que se adopten. Por eso, cuando hablamos de la necesidad de contextualizar, debemos explicitar que hay distintas categorías teóricas que nos llevan a lugares interpretativos diferentes.

Piaget distingue, como factores externos destacados, las relaciones sociales y los intercambios de comunicación. Plantea que las relaciones sociales igualitarias permiten intercambios de comunicación que favorecen el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Por el contrario, señala cómo las relaciones sociales basadas en la coacción tienen como resultado intercambios comunicativos

desequilibrados, y cómo obstaculizan la formación y desarrollo de las estructuras cognitivas, al inhibir el libre juego de una cooperación del pensamiento.

Las relaciones de coacción y de cooperación cumplen distintas funciones. En el primer caso, producen el reforzamiento de puntos de vista centrados en una única perspectiva sobre el mundo y la sociedad. Con respecto a las relaciones de cooperación, el tomar conciencia del punto de vista propio y situarlo entre otros contribuye, hasta cierto punto, a “liberarse” del sociocentrismo, al descubrir los lazos que permiten el vínculo con la sociedad, y comprender las distintas lógicas de los diversos grupos que la constituyen, así como del sistema de relaciones que estos grupos establecen.

Las interacciones basadas en relaciones sociales de coacción (como el caso de la comunicación autoritaria que ya señalamos) traban el desarrollo de estructuras sociocognitivas flexibles, abiertas y creativas, porque se resisten a considerar la existencia de una multiplicidad de perspectivas con la misma pretensión de legitimidad que la propia. Y este es uno de los factores que promueven acciones y actitudes de exclusión en general y de exclusión educativa en particular.

Otra manera interesante de indagar el contexto es la propuesta por B. Bernestein, desde una perspectiva teórica diferente, aunque hay algunos aspectos que podrían ser complementarios como, por ejemplo, algunas relaciones puntuales entre operaciones concretas y formales y los códigos sociolingüísticos restringidos y elaborados. Este autor destaca la influencia del contexto, entendido en términos de relaciones de clase y de tipos de familia, en la conformación de los códigos sociolingüísticos. Y señala las posibilidades o limitaciones en el desempeño de los estudiantes, según el código que imponen las clases dominantes y que reproducen las instituciones educativas. Pero, ¿qué son, en realidad, los códigos sociolingüísticos?

No se refieren a los procesos de adquisición de la gramática, pues todos los niños, en cualquier sociedad, adquieren las reglas del sistema lingüístico. Y tampoco son los dialectos. Se refieren a la realización, a la ejecución lingüística, al uso que se hace de la lengua. Los rasgos que definen las características del código sociolingüístico son la selección de significados, las formas de interacción y las producciones textuales. Con relación a esto, el autor diferencia básicamente dos tipos de códigos: los elaborados, cuyos principios y operaciones son lingüísticamente explícitas, que son más autónomos del contexto inmediato y orientan a las personas hacia significados universalistas; y los restringidos, cuyos principios y operaciones son relativamente implícitos y están vinculados a un entorno próximo, cercano, orientando a las personas hacia significados particularistas.

Se podría decir que los hablantes se encuentran más atados al contexto inmediato, conocido, y tienen dificultades para “trasladarse”, en el plano de las representaciones, hacia un contexto no presente, alejado espacial y temporalmente. Para esto, se requiere un código elaborado, que es fundamentalmente el que usa la escuela.

Hay que dejar claro que, si bien el código restringido afecta el proceso comunicacional, los procesos de pensamiento y sus operaciones son los mismos que

los del código elaborado, y solo se requiere reconocer su valor cultural y proponer estrategias didácticas específicas para lograr que los estudiantes accedan a él.

*¿Cuáles son los factores que dan origen a estos dos tipos de código?*

Estos códigos expresan formas del habla diferentes y se originan en relaciones sociales de clase y tipos de familia. Los factores sociológicos que determinan su constitución se relacionan con:

a) La desigual distribución social del conocimiento entre clases: Las posibilidades de acceso al conocimiento crean las condiciones para favorecer la constitución de un código elaborado en las clases dominantes, mientras que las limitaciones de acceso –debidas a las condiciones de existencia– de las clases dominadas originan las condiciones para la formación de un código restringido.

b) Las oportunidades de actuación en las interacciones sociales: Las clases dominadas tienen reducidas sus posibilidades de comunicación con actores sociales diversos, en consecuencia, sus alternativas de interacción tienden a circunscribirse a los mismos ambientes sociales y crean las condiciones para la constitución de un código restringido. Ocurre lo contrario con respecto a las clases dominantes, que desarrollan interacciones variadas con distintos hablantes y ambientes sociales, de modo que muchas de sus interacciones se basan en códigos sociolingüísticos elaborados.

c) La distancia u oposición entre clases sociales: La escasa interacción entre clases y grupos sociales, por ejemplo, en sociedades en donde están muy marcadas las diferencias y es poca la movilidad social, limita la conformación de los códigos elaborados en las clases o sectores sociales que se encuentran en una situación de subordinación con respecto a las otras. Esta característica constituye un obstáculo para la constitución de los códigos elaborados, en la medida que reduce los intercambios comunicacionales que favorecen su desarrollo y estructuración.

Según este análisis, la mayoría de la población accede a un conocimiento ligado a la ejecución de operaciones prácticas y conceptuales particulares, fuertemente vinculado a sus experiencias cotidianas y a las relaciones de dominación de clase que bloquean el desarrollo y uso de los códigos elaborados. Y solo una parte minoritaria de la población se apropia de las capacidades que implican el control y la innovación.

Bernstein también considera importantes las características de la familia en la determinación de los códigos sociolingüísticos. Distingue dos tipos de familia, posicional y personal, que tienen una dinámica propia y diferentes márgenes de autonomía relativa, los cuales no están determinados directamente por la posición de la familia en la estructura de clases. Por lo tanto, se debe tener en cuenta la influencia de estos tipos en la conformación de los códigos sociolingüísticos:

a) La familia posicional se organiza sobre la asignación de roles fijos y sobre una estructura de poder vertical, lo que deja escaso margen para el desarrollo de los proyectos individuales de sus miembros y limita los intercambios comunicativos intrafamiliares. Este tipo de familia predomina en los grupos sociales desfavorecidos y la modalidad de estructuración que adopta se desprende de una estrategia grupal de sobrevivencia, que presta escasa atención a la perspectiva de desarrollo personal y debilita la comunicación intersubjetiva y la profundización de la comunicación entre los integrantes sobre sus intereses, emociones, cuestionamientos, aspiraciones de autonomía individual, etc. Este empobrecimiento en los intercambios comunicativos, que privilegia al grupo familiar sobre la proyección individual de sus miembros, contribuye al desarrollo de códigos sociolingüísticos restringidos.

b) En las familias centradas en las personas, a diferencia de la familia posicional, se vuelven relevantes los proyectos de realización individual, se incentivan los intercambios comunicativos horizontales y se motiva constantemente a sus miembros para avanzar en la concreción de las metas que cada sujeto se fija como propias. Este tipo de relación social familiar centrada en la persona da lugar a la reflexión intersubjetiva de sus miembros, contribuye al armado de un entramado comunicacional familiar más rico y variado, y crea condiciones favorables para configurar códigos sociolingüísticos elaborados.

La ruptura originada en la no correspondencia entre el código elaborado que usa la escuela y el código restringido que utiliza la clase obrera y los grupos sociales desfavorecidos, afecta seriamente sus posibilidades aprendizaje. Sin embargo, es posible revertir esta situación de asimetría comunicacional si las instituciones educativas realizan esfuerzos por cerrar o reducir esta brecha. Aparece entonces la necesidad de preguntarnos:

- ¿Cómo enfrenta la escuela la distancia existente entre el código restringido, propio de sectores sociales desfavorecidos, y el código elaborado que usa la escuela?
- ¿Qué se puede hacer para contrarrestar esta dificultad que influye en el proceso de exclusión educativa, dentro de los márgenes de maniobra disponibles en las instituciones educativas?

Los aspectos desarrollados pretenden explicitar la importancia de identificar los factores que consideramos significativos y seleccionarlos de acuerdo con un enfoque teórico determinado, para contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero además, debemos tener una representación acerca de qué pasa en la cabeza de las personas, cómo imaginamos que aprenden, para articular los factores externos (contexto) con los internos (estructura sociocognitiva).

## Aprendizaje y evaluación

La evaluación educativa generalmente está dirigida a establecer una clasificación de los estudiantes, de acuerdo con alguna norma de excelencia que manifiesta una desigualdad en sus aptitudes. El estudiante al que, según la calificación construida por el docente, le corresponde una “buena nota” queda –afirma Perrenoud (2008) – dentro del conjunto de los que están en mejores condiciones de continuar su formación académica. Mientras que aquellos que presentan bajas calificaciones ven limitadas las oportunidades de continuar sus estudios y de obtener su certificación para insertarse con posibilidades en el ámbito laboral.

Así que bien vale la pena reflexionar acerca de cómo definen las instituciones los criterios de evaluación, y su relación con la desigualdad y el fracaso escolar. Y esta cuestión nos regresa a un punto ya considerado, la evaluación de la transferencia, un aspecto que por lo general no se tiene en cuenta a pesar de su estrecha relación con la calidad de la formación.

Afirma Perrenoud (2008) que “la escuela mantiene de buen grado la ilusión de que ella forma en competencias transferibles a situaciones que no se han encontrado y ejercitado en clase”. Este es un supuesto que, según este autor, debería ser fuertemente cuestionado: “una parte de los aprendizajes trata de tareas extremadamente estereotipadas (...) En general, el grado de transferencia a situaciones no familiares es débil”. Para concentrarnos en este último aspecto, también se puede decir que, en principio, quienes tienen más posibilidades son aquellos que pertenecen a grupos sociales privilegiados, ya que están más acostumbrados a desarrollar prácticas ante una variabilidad de circunstancias y actores, lo que se corresponde con el capital cultural apropiado, presente en la organización de la comunicación educativa en las escuelas.

Generalmente, este aspecto cualitativo del aprendizaje se mantiene oculto en las reflexiones y las prácticas de las instituciones. Es poco probable que se escuche hablar de la evaluación del grado de transferencia de competencias/conocimientos. Si esto no se hace y no se focaliza en el desarrollo y evaluación de esta competencia, se reduce la calidad de los aprendizajes, fundamentalmente en las poblaciones que más lo necesitan para su desempeño en general y más específicamente en la vida pública y laboral. Una de las razones, que en parte explica que no se considere la capacidad de transferencia en el proceso evaluativo de los estudiantes, consiste en suponer que con solo los saberes académicos alcanza. No se presta demasiada atención a la formación de los esquemas de pensamiento y de decisión de los que depende la puesta en práctica de los saberes en una situación compleja. Perrenoud (1994) sostiene:

Como Bourdieu ha subrayado, el conocimiento de principios o de reglas no incluye en absoluto la cuestión de la manera y el momento oportuno para aplicar esos principios y esas reglas. En qué hay que basarse para decidir si tal saber es pertinente en tal situación. Esta decisión puede ser objeto de un saber metodológico o de una suerte de “jurisprudencia”, de un “saber sobre el saber”, que definirá cuándo tal regla es aplicable y con qué matices,

qué excepciones, cuáles procedimientos. Sin embargo, todavía resta saber qué jurisprudencia aplicar, y para ello, no hay libros. (...) La competencia del abogado consiste en realizar una buena elección, es decir, en poner en relación la situación de su cliente con el conjunto de textos pertinentes. Del mismo modo, un médico que conoce todos los libros de medicina, será incapaz frente a un paciente, si él no sabe movilizar esos saberes. Para aplicar los saberes, se puede, en parte, apelar a saberes procedimentales o metacognitivos. En última instancia, sin embargo, se movilizan recursos de otro tipo. Perrenoud. (p.7)

Este autor continúa afirmando vehementemente que los formadores deberían poder pensar en la articulación entre los saberes y el *habitus*:

Si los enseñantes utilizan demasiado poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, esto es porque no saben utilizarlos en situación.(...) Lo que les falta no son métodos, saberes procedimentales complementarios, sino una práctica encuadrada de su acción en situación compleja, y una práctica sistemática de reflexión sobre lo que va pasando, con una alternancia y una fuerte articulación (y no una yuxtaposición), de tiempos de clase y de tiempos de trabajo en grupos de formación. (p.10)

Considera que si los estudiantes no utilizan, o utilizan con dificultad, los saberes matemáticos, lingüísticos, biológicos o sociales que han adquirido, “es porque no saben aplicarlos en situación. La insuficiencia no radica en la falta de conocimientos teóricos sino en la ausencia de una práctica organizadora de su acción en una situación compleja y en una reflexión sobre lo que va ocurriendo en dicha práctica. (p.10)

La transferencia está relacionada, desde el punto de vista del conocimiento, con la posibilidad de abstraer ciertas permanencias a través de la variabilidad de los contextos de la experiencia física y social, y de la reflexión individual y colectiva sobre ella. Permite clasificar, estructurar e implementar acciones en nuestras vidas cotidianas, indagar y promover transformaciones y cambios. Todo proceso de transferencia, para constituirse en una herramienta útil, exige ciertos requisitos:

- a) Se debe poder generalizar a un conjunto de situaciones específicas que ofrezcan cierta similitud en algún aspecto que se pueda abstraer.
- b) Al mismo tiempo, se debe poder adaptar a las particularidades de cada situación. Esto quiere decir que transferir conceptos sin considerar las adaptaciones particulares correspondientes da lugar a aplicaciones mecánicas, rígidas que, por lo general, tienen como resultado la inadecuación del concepto utilizado para el análisis o resolución de un problema.

Un caso bastante habitual es la crítica que se suele hacer a los enfoques teóricos, acusándolos de no ajustarse “a la realidad”, sin comprender que, en muchas ocasiones, se los instrumentaliza desconociendo la flexibilidad conceptual que

requiere su aplicación. Esto es típico de los aprendizajes memorísticos. También son comunes situaciones parecidas de sentido inverso, consistentes en estudiar circunstancias particulares en sí mismas, sin ver los aspectos generalizables que pueden ser abstraídos. Cuando esto ocurre, estamos en presencia de la absolutización de los particulares, que se transforma en un obstáculo, ya que no favorece las operaciones de transferencia de conocimientos.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar que se puede tratar de transferir categorías teóricas a situaciones que directamente no son aplicables, por más esfuerzos de acomodación que se intenten. Sintetizando los comentarios anteriores, es posible decir que el concepto de transferencia se puede asimilar al de competencia si se lo entiende como “una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. (...) Hay siempre conocimientos “bajo” una competencia, pero no bastan. Una competencia es algo que se sabe hacer. Pero no es un simple saber hacer es un “saber hacer ahí”, una habilidad. Es una capacidad estratégica indispensable en situaciones complejas.”(p.2)

Buena parte de las acciones que realizamos se desarrollan en medio de la incertidumbre y la improvisación, sin disponer del tiempo suficiente para evaluar su pertinencia. Así que, para decidir ante una situación, no movilizamos nuestros saberes académicos, sino un esquema que procura ajustarse a la particularidad de la situación. Ser competente no consiste en seguir una receta, sino en disponer de esquemas relativamente diferenciados para comprender el desorden y equilibrar instantáneamente la situación. Y, tal como afirma Perrenoud, “esto no proviene de saberes, ni aún procedimentales, sino de esquemas que hacen la diferencia entre un novato y un experto, el enseñante medio y el práctico muy eficaz”. (p.10)

La evaluación de la capacidad de transferencia adquiere importancia por su contribución decisiva en la constitución de los habitus/esquemas, mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción. Y ninguna educación podría definirse de calidad si no establece criterios para desarrollar y evaluar este componente básico de cualquier formación. Para profundizar en el proceso de construcción de la capacidad de transferencia, nos interesa preguntarnos sobre las condiciones externas e internas que contribuyen a su desarrollo. En relación con las condiciones internas, Piaget (1981) afirma:

Cuando el sujeto encuentra un nuevo esquema (lanzar un objeto o cualquier otra cosa), luego lo va a volver a emplear, aunque no se sabe cómo: si hace siempre la misma cosa, es algo que carece de interés, ya que una repetición no es una actividad si no aporta algo nuevo. Pero, por otra parte, si los saltos son demasiado grandes en relación al punto de partida, no existe comprensión. El esquema tiende pues, a alimentarse siempre de elementos que no están muy alejados –de lo contrario no habría asimilación–, ni muy repetidos –de lo contrario no habría actividad sino desinterés y lentitud progresiva en las acciones–. Esto es cierto en todos los niveles: una estructura dada comporta siempre la exigencia de una superación. (pp. 64-65)



Desde esta perspectiva del aprendizaje, la transferencia opera a partir de novedades, en parte distintas de algunas experiencias anteriores, pero no tan ajenas, porque perderían su anclaje en situaciones conocidas para establecer cierta continuidad relacional. De aceptar esta idea, se nos plantea el problema de cómo regular esta relación en el proceso de elaboración de las operaciones de pensamiento, fundamentalmente porque está atravesada por un conjunto de factores que le otorgan una dinámica compleja e interesante de explorar. Por otra parte, esta construcción interna de las operaciones cognitivas requiere de condiciones externas para desarrollarse, dentro de las cuales cobran especial relevancia las características que asume la interacción social.

Se podría decir que, sin cierta variabilidad de los contextos de experiencia social, las posibilidades de abstracción de las regularidades son poco factibles, o se reconocen regularidades que solo sirven para un grupo de situaciones muy limitadas. Al no poder generalizarse en otros entornos, en donde interactúan actores diversos, se produce el aislamiento de personas y grupos, lo que lleva a la exclusión social y educativa. Al mismo tiempo, se reafirma el contexto sociocultural de referencia, que protege parcialmente a personas y grupos de las amenazas del medio (protección defensiva), al mismo tiempo que los aísla.

Consideremos con más detalle este último aspecto, volviendo al principio de este trabajo, cuando dábamos cuenta de la experiencia relatada por “Los miembros del laboratorio de Cognición Humana Comparada” (III, 11), relativa a los niños de una tribu mexicana. Recordemos que se llegaba a la siguiente conclusión: “Estos niños manifiestan la conservación de la cantidad a una edad inferior a la de los niños suizos o norteamericanos, pero solo en contextos sumamente específicos”. (Sternberg, 1987, p.38). Esto demuestra que, en un contexto bien especificado, los niños pueden manifestar una competencia eficiente, pero la falta de transferencia a otros contextos los ubica en una situación desfavorable.

Tal situación nos advierte sobre los cuidados que hay que tener a la hora de valorar los conocimientos/competencias de las personas, y la importancia que revisten los factores contextuales en relación con sus posibilidades y limitaciones. En este caso, ¿qué se debería evaluar con respecto a los niños de la tribu mexicana? Seguramente, en un modelo de evaluación tradicional, se diría que no alcanzaron la noción de la conservación de los resultados, sin tener en cuenta el contexto y las operaciones del pensamiento. Básicamente, porque en una concepción de aprendizaje tradicional no se discriminarían con cierto detalle las etapas en la conservación de las cantidades y su grado de estabilidad, ya que son categorías teóricas del constructivismo piagetiano. Y tampoco se le prestaría mucha atención a las características locales en donde se adquirió el conocimiento, y su incidencia en la conformación de esa noción.

Ahora bien, imaginemos que los niños mexicanos van a una escuela cercana a su territorio, en donde sí han detectado que este grupo de niños (porque la institución tiene un enfoque constructivista) ha logrado la conservación de las cantidades, en relación con los objetos del contexto inmediato. Aquí pueden ocurrir dos cosas: que se dé por supuesto que se ha logrado la conservación generalizada

a cualquier objeto (lo cual sería un error), o bien que se determine que dicha equivalencia solo se ha logrado en relación con objetos cercanos, próximos, de manejo diario. Si es así, esta evaluación sirve para definir actividades y secuencias dirigidas a lograr que los niños alcancen esa noción. Estamos ya hablando de una evaluación formativa, que implica la utilización de criterios diagnósticos para un trabajo diferenciado con este grupo de niños, considerando el proceso de construcción que van desarrollando, a diferencia de la evaluación sumativa, que enfatiza en los resultados y es el tipo de evaluación predominante.

En realidad, son dos lógicas que deben estar entrelazadas: un resultado se alcanza a partir de un proceso y todo proceso debería culminar en algún resultado. Pero la lógica de su combinación depende de las concepciones de aprendizaje que se despliegan en las prácticas, lo sepa o no quienes las llevan adelante. En las escuelas, resulta menos frecuente la realización de evaluaciones formativas, ya que exigen definir una concepción de aprendizaje constructivista claramente explicitada.

Nos parece necesario en este punto referirnos a un recurso didáctico que está implícitamente presente en toda instancia de evaluación y que muchos docentes consideran constitutivamente discriminatorio: la realización de diagnósticos. La utilización de diagnósticos socioeducativos puede favorecer o trabar situaciones de aprendizaje.

En el caso de los test clásicos de inteligencia, la principal dificultad que presentan es su carácter estático, no ponen énfasis en la transformación de los procesos de pensamiento y comunicación, y terminan por etiquetar a las personas. Esta perspectiva, como dicen muchos docentes, tiene con bastante frecuencia derivaciones discriminatorias dado que, al clasificar y estratificar a los estudiantes en función de su nivel de inteligencia o basándose en otros parámetros socioculturales, se asigna poca o ninguna posibilidad de superarse a quienes registran los puntajes más bajos de la escala. Esto es así por un requisito de la teoría subyacente a este tipo de diagnóstico, que no prevé la progresividad del proceso sociocognitivo (concepción innatista) o, en el mejor de los casos, que acepta un progreso puramente cuantitativo.

Los cambios sociales y políticos de las últimas décadas han puesto el acento en la igualdad, en la inclusión social y educativa en particular. Y por extensión, potenciaron el rechazo a la elaboración de diagnósticos de todo tipo, pues tal como estaban planteados eran percibidos, generalmente, como un instrumento discriminatorio más que como una alternativa que contribuía al aprendizaje. Por otra parte, la insuficiencia de las propuestas para reducir o igualar situaciones diferenciales entre la población que asiste a las instituciones educativas, acentúa la idea de que los diagnósticos consisten en instrumentos para mantener la desigualdad. Desde una perspectiva constructivista, esta reacción perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje al ocultar determinadas problemáticas e impulsar un pseudoigualitarismo.

La alternativa no radica en negar la utilidad de los diagnósticos, sino plantearlos desde una concepción del aprendizaje y la enseñanza como espacios de

generación de alternativas en permanente cambio, sin limitaciones predeterminadas para las personas. Así, se facilitaría la formulación y aplicación de metodologías que favorezcan los aprendizajes, evitando que los estudiantes y docentes queden atrapados en calificaciones o estereotipos que reproducen y acentúan asimetrías en las prácticas educativas.

Hay indicios de que las instituciones educativas en general y cada docente en particular están repensando sus prácticas a fin de adoptar una perspectiva de evaluación formativa que considere qué saben los estudiantes en vez de resaltar qué desconocen, que permita enfatizar la observación en situación, prestar atención a los métodos de trabajo y tener especialmente en cuenta que los procesos intelectuales de cada estudiante siempre pueden potenciarse. Esto nos lleva a pensar en la singularidad de personas y grupos al momento de definir los instrumentos de evaluación, los cuales deben ser reformulados desde una perspectiva que valore los procesos de construcción de esquemas/habitus.

Sin embargo, replantear las prácticas considerando aspectos como los criterios de evaluación, la estimación de la transferencia como un componente esencial de la calidad educativa y la incorporación explícita de diagnósticos desde enfoques constructivistas, sería iniciar el cambio a partir de algunos componentes básicos que pueden orientar la transformación hacia un modelo pedagógico atento a las diferencias. Las modificaciones que se propongan deben dejar de lado aspectos parciales y aislados que no logran renovar las prácticas de los docentes y la gestión de los directivos, y asumir un carácter más integral que se dirija a cambiar la concepción de aprendizaje y enseñanza.

## Referencias

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Editorial Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata.
- Boggino, N. (2000). *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático? Estrategias didácticas para prevenir dificultades de aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*. N° 50, pp. 3-25.
- Negrotto, A., Alzamora, S., Campagno, L., Etcheverría, F., Ferrero, S., Martín, M. E. y Moreno, V. (2003). *Estructuración Socio-Cognitiva. Implicaciones en el Aprendizaje*. Buenos Aires: Edigraf S. A.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Editorial Grao.
- Perret-Clermont, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Prieto Castillo, D. (1985). *Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa*. México: EDICOL.
- Perret Clermont, A.N. (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Ginebra: Faculté de psychologie e de sciences de l'education & Service de la recherche sociologique.
- Piaget, J. y otros. (1981). *Epistemología genética y equilibración*. Madrid: Fundamentos.
- Piaget, J. (1967). *Psicología lógica y comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1975). *El mecanismo de desarrollo mental*. Madrid: Editorial Nacional.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia Humana I*. Barcelona: Paidós.

**CAPÍTULO**

**5**

**Conclusiones**

Los esfuerzos que instituciones y docentes realizan para modificar el formato tradicional constituyen aportes valiosos en la búsqueda de transformaciones significativas en contra de la resistencia que ofrece lo instituido. Sin embargo, por lo general, las innovaciones propuestas son experiencias que se implementan “por fuera”, en paralelo, o bien, son absorbidas y neutralizadas por las prácticas históricamente consolidadas de las instituciones. Cuesta entender cuáles son los factores que explican la permanencia de esta lógica de funcionamiento, a pesar del constante cuestionamiento que realizan prácticamente todos los actores de la comunidad educativa.

Desde nuestra perspectiva, uno de los factores que opone resistencia al cambio se vincula con una representación del conocimiento que opera como núcleo duro de cualquier transformación que pretenda interpelar su esencia. Podemos destacar su estrategia de sobrevivencia, que consiste en aceptar cuestionamientos y modificaciones parciales, manteniendo oculta la posibilidad de pensar una reestructuración sistémica del formato escolar.

Así, a los múltiples factores que intervienen y se conjugan para obstaculizar las innovaciones, se le suma la dificultad para imaginar una estructura de reemplazo que permita incluir las alternativas que se proponen para tratar distintos problemas puntuales como un conjunto articulado y que incluya a los diferentes participantes de la comunidad educativa compatibilizando las contradicciones y conflictos de interés de los distintos actores. Esta tarea es compleja e involucra una multiplicidad de factores entrelazados, lo cual implica un desarrollo que combine secuencias sucesivas y simultáneas que no se resuelven con un simple planteo voluntarista de reformular el todo.

Otro tema que a veces se olvida se refiere a la condición de factibilidad de las innovaciones que se proponen. Estas se deben constituir en alternativas pedagógicas con posibilidades ciertas de ser implementadas, para que no resulten un listado de buenos deseos imposibles de llevarse a cabo.

Orientarse en la dirección señalada implica alejarse progresivamente de una concepción del conocimiento que opera con un supuesto cuya principal consideración es la de un estudiante estándar, sin diferenciar estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las particularidades socioculturales y las condiciones de desigualdad de los distintos grupos sociales.

Las experiencias relevadas en la provincia de La Pampa dan cuenta justamente de la necesidad de considerar personas, contextos, estilos de vida, intereses, tiempos, etc. Se requiere entonces acercarse y fundamentalmente profundizar en detalle en el enfoque que sustentan las concepciones constructivistas del conocimiento, para replantearse los nuevos formatos escolares y continuar en el camino ya iniciado por muchos docentes e instituciones educativas de la provincia y del país.

Quizás, la principal operación para repensar los formatos escolares consista en “poner en suspensión” los múltiples aspectos que involucran las prácticas docentes y la gestión institucional cotidiana para asumir una visión sistémica, interrumpirlas, incomodarlas, a fin de analizar si en sus aconteceres se disimulan prácticas de distinto tipo que crean condiciones de exclusión educativa para personas o grupos de estudiantes. Y para ello, tal vez ayudaría tener en cuenta algunos criterios que llevarían a “poner en suspensión” dichas prácticas.

Todos deberíamos compartir una idea casi obvia: cualquier persona puede aprender. Esta afirmación se da muchas veces por aceptada, pero una observación más cuidadosa nos permite ver, a poco andar, prácticas en donde las dificultades están casi siempre del lado de los alumnos, sus padres, el contexto, etc. Cuando las cosas se interpretan de esta manera, el problema está en el otro, no en nuestro hacer.

Otra cuestión que establece una distancia significativa entre el enfoque constructivista y una perspectiva tradicional se refiere a que el primero prioriza el aprendizaje de estructuras de pensamiento y de acción en lugar de priorizar contenidos. Estos se constituyen en soportes para el desarrollo de esquemas de pensamiento, no son un fin en sí mismos. Esta decisión crucial es una divisoria que interseca prácticamente todo el proceso pedagógico e institucional de las escuelas –empezando por el currículo–; en la medida que nos obliga a revisar los criterios implícitos y principios que se utilizaron para seleccionar los conocimientos incorporados. No estaría muy alejado de la realidad sostener que uno de los factores que explica la exclusión educativa está relacionado con la desproporción de los contenidos de aprendizaje que proponen los currículos, constituyéndose en muchos casos en un indicador significativo de violencia simbólica institucional.

¿Estamos tan seguros de qué es lo que vamos a enseñar y garantizar a todos los estudiantes en la educación obligatoria que nos permitimos no hacer una revisión exhaustiva sobre cuáles son los aprendizajes indispensables? Para quienes decidan detenerse aquí, es necesario compensar los contenidos que se agreguen, suprimiendo otros, procurando contrarrestar el impulso irresistible de hacer crecer los programas sin límite. Si se toma esta precaución, la selección de los conocimientos que se incluirán en el currículo debe realizarse asegurando la asimilación de los modos de pensamiento fundamentales del campo o disciplina de la que se trate, considerando la pertinencia y relevancia de los conocimientos actuales.

Es decir, ¿hasta qué punto los contenidos seleccionados que constituyen el currículo oficial dan cuenta de las necesidades de la sociedad actual y los avances

de las ciencias? ¿Qué tan esenciales son? Hoy en día, quienes no aprueban los contenidos en el sistema educativo de alguna manera sufren diferentes grados de exclusión del conocimiento. La pregunta es, ¿quién dijo que si no se aprenden determinados conocimientos las personas quedan excluidas? ¿Tan esenciales son los contenidos curriculares y tan bien determinados están que nos permiten definir la inclusión o exclusión educativa de personas y grupos? ¿De qué se queda excluido realmente? Ser cuidadosos con estas cuestiones contribuirá a favorecer el proceso de inclusión educativa.

Otra consideración no menos importante nos remite a la contextualización de los aprendizajes; no hacerlo es de algún modo abrir la puerta al proceso de exclusión educativa. Las personas no saben de qué les están hablando, para qué sirve cierto conocimiento, en qué circunstancias se aplica y cómo se adapta a situaciones cambiantes. En suma, se pierde el sentido, y cuando esto ocurre, se debilita el interés y los conocimientos, sin posibilidades de ser usados, son en un principio acumulaciones inertes y posteriormente olvidos asegurados. Esta situación va fuertemente asociada a la desvalorización y pérdida de la autoestima de los estudiantes, y así las relaciones con el conocimiento y con los profesores les resultan ajenas, localizadas en un entorno que comienza a girar fuera de ellos, de su mundo. Entonces, es que se ha perdido la idea de que los conocimientos deben ser reconstruidos o recreados y de que su apropiación exige un tiempo variable para distintos grupos de estudiantes, en un contexto que le otorgue sentido a estos conocimientos. No alcanza con enseñar nombrando.

Ahora bien, nada de lo señalado es factible si previamente no se tienen en cuenta las características sociocognitivas de los estudiantes. Prescindir de esta consideración implica que el principal actor esté ausente. Y si este es el camino, sin duda los riesgos de exclusión aumentan. No es factible elaborar entonces estrategias que promuevan la autonomía y el autoaprendizaje sin desarrollar una comunicación educativa que contemple el punto de vista de los otros.

Cuando se habla de exclusión del conocimiento, nos estamos refiriendo no solamente a lo que se aprende sino también a la calidad de los aprendizajes. Alguien puede aprobar una materia, un ciclo o nivel con una baja calidad de sus aprendizajes, y en este proceso las estrategias de enseñanza y aprendizaje también dejan traslucir sus concepciones. O bien se orientan a la resolución de problemas para favorecer la recreación, creación o reconstrucción de los conocimientos, o aplican la resolución de problemas como dispositivo para valerse de una teoría aprendida previamente de forma memorística, en lugar de ser aprendida a medida que se trabaja en el diagnóstico y la resolución del problema, incluyendo diferentes prácticas que vinculen lo analizado a situaciones reales, visibles, propias del campo profesional que le otorga significación y facilita su comprensión.

La evaluación es un indicador bastante fidedigno del enfoque desde el cual se desarrollan las estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya que se orienta hacia prácticas que fortalecen la capacidad de transferencia de los conocimientos o competencias enseñados a diferentes contextos de aplicación, o bien se reduce a repetir conceptos o aplicarlos en situaciones puntuales, acotadas. O se opta por



prestar escasa atención a evaluar el proceso formativo de conceptos y teorías, y la forma que asume la transferencia de esos conocimientos a situaciones que sufren variaciones contextuales.

Cabría decir que los aprendizajes de baja calidad también incapacitan para el desempeño laboral o ciudadano, aunque la persona cuenta con la ventaja de una certificación que la protege contra las falencias de la formación, hasta que las exigencias del desempeño las expongan. La lógica de aprender conocimientos simultáneos, fragmentados y con una carga cuantitativa significativa en tiempos reducidos, reduce las posibilidades de alcanzar aprendizajes de calidad. Hay que dejar a un costado la idea de cabezas llenas y optar por la más atractiva idea de cabezas bien hechas –como afirma Perrenoud (2004). Y esto implica favorecer la integración, progresividad y cantidad razonables de conocimientos para ser aprendidos en un tiempo determinado.

En cualquier propuesta de formato escolar alternativo, no se pueden descuidar las características que asume la interacción social en las instituciones educativas. En la actualidad, coexisten en las instituciones educativas un modelo que predomina basado en relaciones sociales asimétricas con rasgos autoritarios, y un modelo lábil que oscila entre la tolerancia sin demasiados límites y decisiones que recurren al poder formal sin demasiada justificación. Ninguno de los dos modelos permite establecer bases mínimas para una interacción cooperativa. Hay que resignificar el sentido de las normas que regulan las relaciones sociales, y para lograrlo es preciso incluir las distintas voces de la comunidad educativa.

Se requiere desarrollar la capacidad de comprender y coordinar las distintas perspectivas de poblaciones con características y contextos diversos. Las instituciones educativas tendrían que intensificar su vinculación con el contexto comunitario, ya que muchas veces la exclusión educativa se asienta en una exclusión institucional, en los casos en que las escuelas se encierran en sí mismas y sobreviene el aislamiento, se pierde la visión externa. La escuela, como parte del desarrollo curricular, debería participar en la formulación y el desarrollo de proyectos comunitarios, para favorecer la inserción de los adolescentes en la sociedad adulta y contribuir a la resolución de problemáticas del medio ambiente. Cabe advertir que, si bien las instituciones y los decisores de políticas educativas deben imaginar nuevas alternativas de organización institucional, no lo puede hacer solos, se requiere la cooperación de múltiples actores.

Esperamos que algunos de los comentarios, opiniones y propuestas de este libro puedan ser de utilidad para los docentes y las escuelas a la hora de formular alternativas de inclusión educativa.

# ANEXO

## Ejercicio para reflexionar sobre las prácticas docentes

En función de los temas tratados en los distintos capítulos, proponemos un conjunto de preguntas que quizás contribuyan a repensar alguna de las prácticas que los docentes desarrollamos habitualmente. Enunciamos los temas en cinco ejes conceptuales interrelacionados:

- a) Las características sociocognitivas de los estudiantes
- b) La definición de los conocimientos/competencias que deberían ser aprendidos
- c) Las estrategias de enseñanza y aprendizaje seleccionadas
- d) Los criterios para evaluar los aprendizajes
- e) La vinculación institución-comunidad

## Preguntas orientadoras según ejes conceptuales

**a) El diagnóstico de las características sociocognitivas de los estudiantes.** Implica establecer los criterios (explícitos o implícitos) que utilizan actualmente los docentes para determinar el punto de partida de cada estudiante y cuáles criterios deberían incorporarse. Es importante explicitar el diagnóstico, porque siempre se hace, aunque la mayoría de las veces de manera informal, o conscientemente pero limitándose a aspectos restringidos, por ejemplo, si se conoce o no determinado concepto.

a.a) Preguntas que se orientan a averiguar la organización del pensamiento y su verbalización:

1. ¿El estudiante es sensible a reconocer sus propias contradicciones y las de otros en contextos de aprendizaje?
2. ¿Logra comunicar con claridad sus opiniones? ¿Cómo lo reconoce?

3. ¿Cuándo un estudiante no logra expresar con claridad su opinión y se infieren dificultades de estructuración del pensamiento? ¿A qué evidencias le presta atención?
4. ¿Qué actitud asume el estudiante cuando tiene que demostrar la validez de su punto de vista? ¿Emite solo su opinión? ¿Reconoce que le faltan argumentos? ¿Pone en duda su posición? ¿Acepta sugerencias? ¿Se provee de argumentaciones sólidas para justificar su posición?
5. Cuando plantea soluciones a problemas, ¿se preocupa por imaginar distintas alternativas posibles o se limita a proponer una única solución sin visualizar otras opciones? (Siempre que el problema permita más de una solución y que el/ la docente decida indagarlas).
6. ¿Logra desempeños similares cuando los contenidos académicos se contextualizan en situaciones cotidianas a cuando los contenidos académicos no son contextualizados? ¿Se observa alguna otra diferencia? ¿Y respecto de diferentes disciplinas o tipos de contenidos?
7. ¿Se busca determinar si los estudiantes comprenden las consignas? Si no las interpretan de acuerdo con lo esperado por el docente, ¿se indaga acerca de cuáles son los factores que impiden su comprensión?
8. ¿Logra el estudiante relacionar los conocimientos aprendidos con algunos aspectos de su vida cotidiana que le otorguen sentido/utilidad, o presenta algún tipo de dificultad para hacerlo? ¿El docente propone esta relación?
9. ¿Adopta el estudiante una actitud crítica respecto de las actividades que debe realizar o permanece pasivo ante ellas?
10. ¿Cómo imagina su futuro? ¿Tiene definida alguna idea o proyecto sobre qué le gustaría hacer? ¿Está tratando de encontrar alguna orientación al respecto o es un tema que no forma parte de sus preocupaciones?

a.b) Preguntas que se orientan a indagar sobre la autonomía personal y las relaciones sociales de los estudiantes:

1. ¿Asume una actitud autocrítica o distante en relación con situaciones de aprendizaje, con el docente o los compañeros?
2. ¿Escucha y respeta el punto de vista de los otros?
3. ¿Establece relaciones de cooperación o de conflicto con sus compañeros? ¿En relación con qué cuestiones?
4. La mayoría de las actividades que desempeña en la escuela, ¿las hace en grupo o individualmente?
5. ¿Cuáles son sus grupos de pertenencia? (escolares, del barrio, del club, otros)
6. ¿Hace referencia a su interacción fuera de la escuela con familiares, amigos, en instituciones de distinto tipo?
7. ¿Cuáles son las normas que respeta en su interacción con sus pares y docentes?

8. ¿Cuáles son las normas que no respeta? ¿Da razones para no hacerlo o no le preocupa justificar sus acciones ante los demás?
9. ¿Cuáles son los tipos de conflicto más comunes de los estudiantes con los distintos actores de la institución escolar? ¿Cómo los explican? ¿Cuál es su estrategia para resolverlos? ¿Qué resultados consideran que obtuvieron? ¿Qué estrategias deberían desarrollar los docentes para gestionar el conflicto dentro de sus posibilidades de intervención?
10. ¿Se hizo alguna indagación acerca de cuáles son las normas que tienen sentido para los estudiantes, tratando de evitar que respondan lo que los adultos quieren?
11. ¿Qué actividades desarrolla el docente para indagar en el conocimiento de las características sociocognitivas de los estudiantes? Dichas actividades, ¿suministran la información que el docente considera adecuada o estima que se deben agregar otras para indagar sobre las características sociocognitivas de la población estudiantil?

**b) La definición de los conocimientos/competencias que deberían ser aprendidos.** Consiste en repensar los conocimientos/competencias que habitualmente se dictan, con el objetivo de reformularlos, ajustándose a las exigencias del contexto socioeconómico actual, a la comprensión de su sentido y a las características sociocognitivas de los estudiantes.

1. ¿Los conocimientos y competencias que deben ser aprendidos son esenciales para desempeñarse en el contexto social actual?
2. ¿Se dispone de una explicación comprensible para que los estudiantes entiendan el sentido/utilidad de los conocimientos/competencias?
3. ¿Qué significa que deben ser aprendidos? ¿Que el estudiante pueda dar cuenta de ellos verbalmente? ¿Que logre relacionarlos con alguna práctica cotidiana? ¿Que pueda transferirlos a distintas situaciones que se le presenten?
4. Una vez definidos los conocimientos/competencias que deben ser aprendidos, ¿se pueden dar en el tiempo del que se dispone y de acuerdo con las características sociocognitivas de los estudiantes?
5. Los contenidos/competencias seleccionados, ¿son realmente los considerados esenciales desde el punto de vista de la disciplina?
6. ¿El diseño curricular de la materia/área responde a la concepción de cabezas bien hechas o de cabezas llenas?
7. ¿Está claramente definido el mapa conceptual de la disciplina y las relaciones entre conceptos?
8. ¿Qué competencias generales se propone desarrollar en la materia?
9. ¿Qué contenidos se seleccionaron para desarrollar las competencias definidas? ¿Qué criterios se usaron para su selección? ¿Hay contenidos que se deberían sacar? ¿Cuáles y por qué?

10. ¿Los contenidos están secuenciados según algún criterio? ¿Se explicita? (Por ejemplo, complejidad de los contenidos, características sociocognitivas de los estudiantes, lo establecido en el currículo, una combinación de distintos criterios)
11. De acuerdo con el punto de partida de los alumnos, ¿los contenidos/competencias de las materias son accesibles o demasiados complejos?
12. ¿Se encuentran claramente formulados los resultados de aprendizaje esperados? ¿Se corresponden realmente con lo enseñado en la materia?
13. ¿Es posible aprender lo propuesto en la materia considerando la cantidad de alumnos, sus características sociocognitivas y la carga horaria de la materia?

**c) Repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje seleccionadas.**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje están configuradas desde una concepción o enfoque pedagógico general (lo sepa o no quien las desarrolla) que se manifiesta en la totalidad de las actividades que se proponen a los estudiantes y también en la manera de organizar las secuencias didácticas para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

1. ¿En qué enfoque pedagógico considera usted que se encuadra su práctica en su conjunto?
2. ¿Qué tiene en cuenta a la hora de definir el enfoque pedagógico que sustenta su propuesta? ¿Los contenidos/competencias priorizados para desarrollarla, su secuenciación, los criterios de evaluación, el tiempo disponible para desarrollar la materia, las características sociocognitivas de los estudiantes, la comprensión del sentido/utilidad de los conocimientos que se pretenden enseñar?
3. ¿Sería posible que algunas actividades se encuadren en un enfoque pedagógico y otras en otro?
4. Las actividades que se proponen, ¿establecen una conexión con la vida cotidiana de los alumnos para que visualicen su sentido o utilidad?
5. ¿Verifica si se comprenden las consignas? Si esto no es así, ¿cómo se propone garantizar su comprensión?
6. ¿Existe alguna actividad previa a la iniciación de la tarea que permita identificar dificultades en la interpretación de la consigna?
7. ¿Cree que logra definir con claridad qué es lo que pretende que los estudiantes realicen?
8. ¿Existen distintos recursos didácticos para que los estudiantes comprendan la consigna?
9. ¿Se ha pensado en cuál es la relevancia que pueden tener los contenidos del programa en la vida cotidiana de los estudiantes y cómo hacer para que sea captada por ellos?
10. ¿Cómo organiza la dinámica del trabajo individual y grupal? ¿Con qué criterios?

11. Si los estudiantes presentan dificultades para establecer relaciones significativas, ¿qué estrategias didácticas utiliza para que adquieran progresivamente esta capacidad? ¿Qué situaciones propone a los estudiantes para que tengan oportunidades de relacionar la teoría con situaciones de la vida real?
12. Si los estudiantes tienen un pobre vocabulario, ¿cómo se trabaja en clase para contrarrestar esta dificultad?
13. ¿Qué tipo de situaciones se seleccionan para contextualizar los aprendizajes de las competencias/ contenidos?
13. ¿Se ha indagado acerca de cuál es la manera más fácil de aprender para los distintos grupos?

**d) Acerca de los criterios para evaluar los aprendizajes.** Los criterios que definen la evaluación deben estar en correspondencia con lo trabajado en la materia y con una idea de evaluación en proceso, que tenga en cuenta el aprendizaje progresivo y permita identificar dificultades que puedan estar interfiriendo en las posibilidades de alcanzar los resultados esperados.

1. ¿Se estima que los contenidos/competencias que se enseñan actualmente son efectivamente apropiados por los alumnos? ¿Cómo lo podría comprobar?
2. ¿Están definidos y explicitados los criterios de evaluación que podrían demostrar diferentes grados de aprendizaje de los conocimientos? ¿Es posible establecer una secuencia en la evaluación del aprendizaje de los contenidos/competencias que pueda “medir” el progreso relativo de los estudiantes?
3. ¿Las actividades para evaluar los aprendizajes se corresponden con los contenidos que se están evaluando?
4. ¿Se distingue entre la verbalización para dar cuenta de un contenido y su utilización práctica? ¿Y entre razonamientos o conocimientos vagamente denotados por los alumnos y su adecuada verbalización?
5. ¿Qué cambiaría de la evaluación? ¿Para mejorar qué aspecto del aprendizaje?
6. ¿Se evalúan contenidos específicos, competencias generales o las dos cosas?
7. ¿Qué criterios y dispositivos de evaluación se emplean para determinar si los estudiantes transfieren las competencias a diversas situaciones?

**e) La vinculación entre la institución y la comunidad.** La situación actual de la relación escuela-comunidad se manifiesta en reiteradas acciones de cooperación, conflicto y rupturas entre los distintos actores de la comunidad educativa. En un marco de incorporación creciente de poblaciones que estuvieron durante mucho tiempo excluidas del derecho a la educación y con transformaciones socioeconómicas significativas, las escuelas tratan de responder a este contexto

modificando modalidades de funcionamiento, horarios, didácticas y formas de vinculación más adecuadas.

1. ¿A qué tipos de problemas prioritarios pretende dar respuesta con la estrategia de vinculación con la comunidad definida por la institución?
2. ¿Cuáles son las líneas de acción que ha desarrollado la institución?  
¿Cuáles son sus objetivos y los actores involucrados?
3. ¿Cuál es la dinámica operativa que se ha pensado para mejorar la participación de la comunidad en las actividades de la escuela?
4. ¿Cuáles son las dificultades que se han presentado en la ejecución de las acciones o estrategias de vinculación con la comunidad?
5. ¿Se han definido criterios para evaluar el sistema de interacción institución-comunidad?

# REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2001). *Los procesos de Aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos*. En Elichiry (comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.
- Achili, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Baquero, R.; Terigi, F. (1996). *En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Apuntes pedagógicos. N° 2.
- Baquero, R. (1999). *Aprendizaje y Aprendizaje escolar*, en Baquero, R. y Limón Luque, M. *Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Beech, J. y Larrondo M. (2007). *La inclusión educativa en la Argentina hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro*. UNESCO/ OIE
- Belgich, H. (2006). *Orden y desorden escolar. Cómo enseñar a aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bleichmar, S. (2003). *La subjetividad en los tiempos que corren*. 5ta Jornada de Niñez y Adolescencia y II Encuentro interdisciplinario Regional Debates hacia rupturas necesarias, Jujuy.
- Bourdieu, P. (2000). *Espacio social y poder simbólico*, en Cosas dichas. México: Gedisa. Pp. 127-151.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1922). *Group Psychology and the Analysis of the Ego*, International Psycho Analytic Press. Versión en castellano: Freud, S. (1968). *Psicología de las masas y Análisis del Yo*.
- Giorgi, V. (2005). *De "sujeto sometido" a "sujeto de derecho"*. *Educación social y políticas públicas*. Disponible en: [www.inau.gub.uy/biblioteca/sujetogior-gi.pdf](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sujetogior-gi.pdf)
- Giorgi, V. (2006). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. Ponencia publicada en Seminario de Drogas y Exclusión Social- Encare- RIOD, Nodo



- Sur, Montevideo, Atlántida. Disponible en: [www.inau.gub.uy/biblioteca/sujetogiorgi.pdf](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sujetogiorgi.pdf)
- Krichesky, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos. Barcelona: Alertes
- Perrenoud, P. (2001). *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: Moratta.
- Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2:3. Disponible en: <http://www.equip123.net/jeid/articulos/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tirmonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: Flacso.
- Tyack, D. & Cuban. (1997). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Varela, J. (1995). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ed. De la Piqueta.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

## Documentos analizados

- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Resolución N° 700/03. Proyecto de Terminalidad Educativa No Formal.2003.
- Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ley N° 26 206. Texto de presentación. Buenos Aires, enero de 2007.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Resolución N° 848/08. Reorganización de itinerarios escolares para alumnos con sobre edad de la Educación General Básica, (EGB) primer y segundo ciclo.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Acompañamiento a las trayectorias escolares. Propuestas curriculares flexibles. Documento de trabajo, La Pampa, 2015.



**UNLPam**

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, La Pampa, febrero de 2018