

# **I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Espacios de investigación y divulgación.**

**29, 30 y 31 de octubre de 2014**

**NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA**

**Tandil – Argentina**

EJE IV. Mesa 2. Formatos escolares y nuevas experiencias educativas.

**Escuela e Inclusión- Análisis de experiencias educativas.**

Farias, Patricia Leonor

[fariaspl@hotmail.com](mailto:fariaspl@hotmail.com)

Carlos Alainez

[c\\_alainez@yahoo.com.ar](mailto:c_alainez@yahoo.com.ar)

Rojo, Emilce

[emilce\\_rojo@hotmail.com.ar](mailto:emilce_rojo@hotmail.com.ar)

UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas, IELES. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad

## **Introducción**

La inclusión educativa es uno de los objetivos de las políticas actuales que tienen como propósito garantizar el derecho a la educación. Constituye un desafío ya que no implica sólo el acceso a la escuela sino al conocimiento y a su aplicación. Autores especializados en la temática señalan la participación y el aprendizaje como variables concretas que intervienen en los procesos de inclusión educativa (Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). Refieren a 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 experiencias de vida en relación a las formas y procesos de los aprendizajes que se promueven ya que la descontextualización de los mismos opera como estrategia de exclusión educativa.

El aprendizaje es un proceso complejo que está condicionado por diversas dimensiones que atraviesan a un sujeto. Supone procesos de construcción de sentidos y significados de nuevos saberes a partir de experiencias singulares construidas en espacios de interacción social y cultural. Si bien la contextualización de los saberes constituye un aspecto a 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.

En efecto, a pesar del contexto de ampliación de los derechos educativos en el que se encuentra el país, en el caso de la escuela media el modelo dominante de organización aún supone un conjunto de prácticas que reproducen lo homogéneo desconociendo la diversidad de contextos sociales y culturales existentes que suelen dar como resultado procesos de exclusión educativa. Es decir, los procesos educativos tradicionales tienden más que a reconocer la diversidad cultural a uniformarla en pos de consolidar y privilegiar una única identidad dominante. En coincidencia con lo expuesto, Terigi (2010) reconoce la persistencia de modelos pedagógicos que plantean cronologías de aprendizajes homogéneas, construidas en torno al supuesto 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. Terigi (2010) 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 afuera de ella y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela” (Terigi, 2010:5). Ello opera en la cotidianeidad de las prácticas educativas para los grupos sociales desfavorecidos como una clara estrategia de exclusión.

Los mecanismos duros que estructuran el formato escolar permanecen con una relativa rigidez frente a las políticas educativas contemporáneas y las problemáticas actuales cotidianas que promueven procesos de inclusión educativa. Es decir, es preciso considerar en los procesos de flexibilización de la organización institucional los aspectos pedagógicos – currículo, procesos de enseñanza y de aprendizaje - de dichas iniciativas.

El siguiente artículo presenta reflexiones construidas entorno a la sistematización y análisis de experiencias educativas que se implementaron en escuelas públicas de educación primaria y de educación secundaria de la provincia de La Pampa, República Argentina. Dichas experiencias tenían como propósito generar procesos de inclusión educativa modificando aspectos de su funcionamiento institucional. Se consideran algunos rasgos centrales de cada experiencia como así también puntos que son convergentes entre ellas. Es necesario aclarar que no se intenta una generalización de las mismas, sino identificar aspectos que han favorecido procesos de inclusión y que pueden servir de insumo para elaborar estrategias alternativas a dinámicas institucionales excluyentes. Se presentan las problemáticas que dieron origen a las experiencias y se expondrán algunas tensiones e interrogantes que se generan al momento de analizar dichas iniciativas de cambio.

Estas experiencias fueron presentadas por sus propios actores en Jornadas de Inclusión Educativa 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 “Inclusión, Comunidad y Escuela”<sup>i</sup> cuyo propósito es identificar y desarrollar criterios que contribuyan a favorecer procesos de inclusión educativa en alumnos en riesgo

de exclusión. La recolección de información fue completada, además, con entrevistas a actores que formaron parte de las experiencias y análisis de documentos.

---

### **Presentación de las experiencias**

Los debates sobre la inclusión progresiva de sectores que tradicionalmente no ingresaban a la escuela actualizan permanentemente las discusiones sobre la inadecuación de las características uniformes del formato escolar. Diversos autores han caracterizado dicho formato señalando la rigidez de ciertos mecanismos duros que permanecen constantes a pesar de las características de los estudiantes, de las corrientes pedagógicas y de las políticas educativas. Las experiencias presentadas incluían innovaciones en la organización de los tiempos, nuevos agrupamientos de estudiantes, reorganización de los espacios curriculares, entre otras alternativas. En todos los casos se tuvo en cuenta la flexibilidad como característica central de todas las propuestas que pretendían generar procesos de inclusión educativa.

Sin embargo, conviene detenernos un poco para referirnos a este concepto de flexibilidad. Se puede ser flexible cuando se modifican cuestiones organizativas (por ejemplo tiempos, agrupamientos y espacios). Pero es preciso considerar los procesos de aprendizaje que se pretende promover, explicitar dicha concepción y pensar nuevos proyectos que involucren cuestiones de diseño organizacional que efectivamente constituyan condiciones favorables para el aprendizaje. Ello coloca en el escenario la estructura curricular, el sistema de designación de los docentes y la necesaria profundización y flexibilización de la relación entre la escuela y el contexto comunitario.

De este modo, promover una genuina inclusión educativa involucra no sólo la dimensión organizacional de una escuela sino también cuestiones didáctico-pedagógicas.

A continuación se realiza una breve presentación de las experiencias que se tomaron como objeto de análisis para la presentación de este trabajo:

Experiencia 1: Reorganización de itinerario escolar,

Experiencia 2: Propuesta Flexible.

Experiencia 3: Trimestralización de materias.

Los equipos de trabajo de las instituciones educativas diseñaron e implementaron propuestas alternativas que tomaron como punto de partida la definición de problemas pedagógicos. Las E 1 y E2 reconocían como problemas la repitencia reiterada y por ende, la sobre edad. La estrategia consistió en la construcción de una propuesta curricular flexible con un nuevo grupo de aprendizaje que funcionaba por fuera de la estructura organizacional pero dentro de la misma escuela.

**En el caso de la E1**, que correspondía al nivel primario, la problemática señalada llevó a definir la necesidad de plantear como objetivo garantizar la terminalidad del nivel educativo. Se propuso entonces cursar dos años escolares en un mismo ciclo lectivo (aceleración de aprendizajes). Se trató de un proyecto que propuso itinerarios de formación alternativos para estudiantes con sobreedad, con el objetivo de que puedan cursar dos ciclos lectivos en un año escolar. Es decir, completen 3° y 4° en un año, y 5° y 6° en el siguiente. Para cumplir con este propósito se rediseñaron los espacios de trabajo, la clásica división de asignaturas y la metodología de enseñanza, el tiempo, entre otras cosas.

**La E2** se llevó a cabo en una escuela de nivel medio. En este caso el equipo directivo diseñó una propuesta de cursado flexible para un grupo de estudiantes de 1er y 2do año que presentaban repitencias reiteradas y experiencias previas de abandono escolar. La propuesta implicó modificaciones curriculares en la presentación del contenido escolar y en las estrategias metodológicas diseñadas. Se flexibilizaron además aspectos de la normativa. En un primer momento, se procuró destinar tiempo para que los estudiantes pudieran recuperar la confianza en sí mismos, su autoestima y generar un vínculo con el docente, quién, luego quedó a cargo del proceso de enseñanza.

Aún en niveles educativos diferentes tanto la E1 como la E2 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 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. En ambas experiencias se prestó atención al proceso de comunicación entre los actores. Se otorgó especial relevancia a actividades que contribuyan 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.

**La tercera experiencia** presentada reconoció como problemática el bajo rendimiento pedagógico y el elevado índice de repitencia y abandono de los estudiantes. En la interpretación de dicha problemática reconocieron la incidencia de la simultaneidad sistémica (Baquero 2006) de la escuela media que propone a los estudiantes el desafío de responder, de manera simultánea, a los requerimientos de 12 asignaturas y docentes diferentes. Ello supone adecuarse a propuestas pedagógicas y pautas de evaluación diferentes, lo que en opinión de Baquero “introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano” (Baquero, 2009).

El equipo directivo que motorizó dicha 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.

La propuesta consistió en trimestralizar el cursado de las materias. Concentraron la carga horaria anual de una asignatura en un trimestre. De modo que los alumnos en lugar de cursar 11 asignaturas durante todo el año, en un trimestre cursan sólo 4. Los docentes desarrollan el dictado de la asignatura anual en un trimestre en un único curso. Al cabo de un año dictaron su materia en tres cursos diferentes. La trimestralización de la asignatura amplió la carga horaria semanal. De acuerdo a los directores que presentaron la propuesta, ello tuvo impacto en la propuesta pedagógica de los docentes, en los vínculos docente-alumno que se construyeron y en las estrategias de acompañamiento en los procesos de los estudiantes.

En la presentación, las expositoras señalaron como condición favorable de esta modificación el sistema de designación por “grupos de horas cátedra”<sup>ii</sup>. De acuerdo a lo expuesto se podría reconocer que las dificultades señaladas por el equipo directivo antes del diseño de la propuesta son concomitantes, al menos en parte, en la estructura organizacional que supone el diseño curricular del nivel medio.

De las tres experiencias brevemente descritas nos preguntamos:

¿Qué cambia realmente en estas experiencias? ¿Qué componentes del formato escolar son puestos en duda? ¿Qué nuevas condiciones para la inclusión educativa se generaron con las modificaciones implementadas?

### **La cuestión curricular**

Uno de los componentes que cambia es el modo de organización del currículo escolar que tiene 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, balcanizado que supone una concepción atomizada del conocimiento 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 aprendizajes. En ese sentido es interesante preguntarse por la concepción de 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. 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 estabilicen, 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”. (Perrenoud, 1999: 13). Indagar

continuidades entre esas concepciones 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 es uno de los mecanismos duros que presenta Trilla (1985) 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, 1985:29).

En las E1 y E2, por el contrario, los contenidos si bien estaban enmarcados dentro de la currícula, la selección y secuenciación estaban fuertemente condicionadas por los intereses de los estudiantes. De acuerdo a 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 bien un relato oral para un programa radial del medio.

La normativa que organizó la E1 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 ejes que definían una temática que se vinculaba con los contenidos de las diversas áreas curriculares. Para cada eje se definieron recortes y actividades. “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”<sup>1</sup>.

En las experiencias analizadas se produjeron modificaciones curriculares en las formas de presentación del contenido escolar. En las E1 y E2 la organización del conocimiento por disciplinas fue reemplazada por áreas de conocimiento. Se generó de este

---

<sup>1</sup> Resolución N° 848/08. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa.



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 favorece la integración. De este modo, el abordaje interdisciplinario, centrado más en las competencias comunicativas que en el aprendizaje memorístico, en la exploración de los diversos lenguajes, producción de materiales, fueron algunas de las características que asumieron las propuestas.

Tomar las situaciones problemáticas como estrategia metodológica permite construir competencias. Perrenoud (1999) afirma que cuando 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” (Perrenoud, 1999: 14)

Los docentes entrevistados, por otro lado, valoraron significativamente el grado de autonomía que tenían para tomar decisiones curriculares (en cuanto selección y articulación de contenidos) y metodológicas. Siguiendo con el análisis de E1 y E2, los docentes 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 4 horas de trabajo diario de acuerdo a los proyectos diseñados. Tiempos, espacios, agrupamientos, estrategias didácticas y saberes estaban 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 E3 las cuestiones curriculares en principio se relacionaron específicamente con la organización del tiempo de dictado de la asignatura: de anual a trimestral. Los directivos planificaron dicho cambio con el supuesto que la concentración horaria semanal necesariamente involucraría cambios en las estrategias metodológicas. De acuerdo a las entrevistas realizadas las modificaciones en la selección de contenidos y en la propuesta estuvo orientada por el acuerdo en la construcción gradual de 6 competencias que el personal docente acordó.

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” (Edwards, 1985). En esta forma el conocimiento se estructura en torno al interés de conocer, de hacer inteligible una situación. Define a la situación como una realidad que es creada en torno a la presencia de un sujeto. De acuerdo a Edwards, (1985) “una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicándolo en ellas” (Edwards, 1985:164). El conocimiento, de este modo, para la autora es significación y ello implica necesariamente al sujeto que significa. 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 a analizar vinculado a la cuestión curricular y relacionado con lo anterior son los procesos de descontextualización de los saberes. En su acepción amplia, 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 (...)”. (Bernstein, 1984:15)

Tal como planteamos previamente, si las posibilidades de aprender están directamente relacionadas con las posibilidades de construir sentido, cuando el conocimiento que se pretenden enseñar deja de lado las circunstancias que rodean a grupos y personas, se afecta en diversos grados la comprensión de los aprendizajes que se proponen. Si las prácticas docentes se desarrollan bajo concepciones que no consideran el contexto se están

favoreciendo procesos de exclusión educativa ya que no se vinculan los conocimientos, valores y vivencias de los individuos 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 de los estudiantes en E1 y E2 podría representar una estrategia de contextualización de saberes.

### **Sobre 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 E1 y E2 los docentes diseñaban proyectos pedagógicos de acuerdo a los intereses y saberes previos de los estudiantes. Consideraban en dichas iniciativas el uso de diferentes espacios, lenguajes, actividades de producción de materiales, 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, el equipo de gestión y seguimiento de las trayectorias escolares. Un rasgo a 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, nuevos espacios, uso de NTyC, gestiones o vinculaciones con instituciones del medio y/o especialistas en temáticas de interés, entre otras. Aquí se observa como los docentes comienzan a asumir un rol de facilitador del aprendizaje y van dejando de lado el rol tradicional de “enseñador de disciplinas”.

En una de las experiencias E1 (Reorganización de itinerarios) la docente contaba con el acompañamiento de un equipo técnico que orientaba, de manera sistemática y constante, en la planificación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Recuerda específicamente la ayuda en la vinculación entre los intereses e inquietudes de los estudiantes y los contenidos curriculares previstos inicialmente. En E3, el equipo directivo se ocupaba de analizar y supervisar los planes de aula quincenales que los profes debían presentar. Estas formas de acompañamiento al trabajo docente resultan relevantes si se contrasta con la E2 en la que este aspecto no fue contemplado en la planificación de la propuesta.

En cuanto a los grupos de aprendizaje las E1 y E2 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). En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de estudiantes que se supone relativamente homogéneos.

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 (1996) 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” (Baquero, 1996:5). De este modo, la mayoría de las cosas que pasan en un aula suelen ser previstas por los docentes de acuerdo a la definición previa de uno o varios colectivos. La planificación de actividades, la evaluación de los rendimientos, la medición de las diferencias individuales, se realiza de acuerdo a una población tomada como colectivo. Es posible plantear que la “realidad colectiva” que supone el funcionamiento de la escuela es un instrumento que viabiliza procesos de homogeneización. De todos modos, quizás la mayoría de los docentes entiende 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 de aprendizaje de los docentes como supuesto de sus prácticas. El reconocimiento de las diferencias entre los sujetos no se

traduce en variadas propuestas de aprendizajes. Es difícil, desde esta posición, imaginar otros caminos para aprender.

En E1 y E2, los grupos de aprendizajes se organizaron al interior de cada escuela, reformulando los agrupamientos existentes en cada institución educativa. El número de alumnos varió entre 7 y 15 alumnos. Uno de los aspectos que se tuvo en cuenta para la constitución del nuevo grupo de aprendizaje fue la sobriedad producto de reiteradas repitencias y el bajo rendimiento escolar. La baja cantidad de integrantes del grupo de aprendizaje posibilitó que se pueda pensar en los aspectos singulares de cada uno de los estudiantes. Se crearon las condiciones, de acuerdo a los docentes entrevistados, para poder tomar como punto de partida los saberes previos e inquietudes de los estudiantes para la definición de propuestas de enseñanza “contextualizadas”. De este modo, el bajo número de estudiantes en la constitución del grupo clase fue una condición que favoreció la construcción de vínculos pedagógicos como condición necesaria para los procesos de escolarización. Este aspecto pone en tensión la masividad habitual de las escuelas tradicionales.

Los procesos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes se vieron fortalecidos por el pequeño número de los estudiantes que formaban parte de la propuesta. Un proyecto que propone la aceleración de la escolarización requiere de un cuidadoso seguimiento de los aprendizajes y del rendimiento de los alumnos. Sólo 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”<sup>iii</sup> en la medida en permita revelar que apoyos o ayudas son necesarios ofrecer a los alumnos en sus dificultades. En este sentido, 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. Esta actividad que llevaron a cabo los docentes impactó positivamente en la vinculación con las familias.

Para concluir en este apartado, es preciso explicitar que, el bajo número de estudiantes que integran un grupo clase es considerado una condición favorable en la

medida en que habilita a pensar y proponer procesos de aprendizaje diferentes, más participativos y significativos para ellos. De todos modos, queda pendiente la pregunta que tan generalizable puede ser una propuesta de inclusión educativa de estas características cuando se involucra a un gran número de alumnos.

En E3 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.

### **Algunos interrogantes... tensiones...a modo de cierre (o de apertura)**

Se comenzó este trabajo afirmando que los procesos de inclusión requerían necesariamente promover genuinos procesos de aprendizaje. Se entiende el aprendizaje como construcción de sentido a partir de la propia experiencia. Y esta perspectiva ubica en un lugar central la problemática de la contextualización de saberes como estrategia de abordaje metodológico que posibilite procesos de inclusión.

Quizás se vuelva necesario profundizar en 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 realizan orientadas a la inclusión educativa ¿promovieron mejores proceso de aprendizaje? ¿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? ¿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?

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. Donde la resolución de las mismas involucre la construcción gradual de competencias involucrando la movilización de saberes ante situaciones complejas y próximas a los estudiantes.

Pensar en problemáticas no representa sólo una opción de cambio para seleccionar y presentar el contenido a enseñar sino que constituye un valioso punto de partida para pensar en las concepciones sobre el conocimiento, sus modos de adquisición y, básicamente, las modificaciones que generan en la organización de lo escolar dichos posicionamientos.

La situación de exclusión suele ser incorporadas por los sectores desfavorecidos mediante representaciones de imposibilidad por mejorar sus condiciones de vida y posicionamientos frente a la realidad. Frente a ello es necesario recuperar la idea de inclusión como un escenario de lo posible en donde se construyan prácticas educativas que promuevan la problemáticas y la construcción de competencias que impliquen la transferencia-movilización de saberes.

Conocimiento como construcción, construcción gradual de competencias, problematización, abordaje interdisciplinario, modificaciones curriculares parecerían ser algunas de las cuestiones a considerar en las modificaciones del formato escolar.

## **Bibliografía**

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) 2,

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2. Disponible en <http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>

Baquero, R. (2006) *Sujetos y Aprendizaje*. Para esta unidad sólo los puntos: Los procesos de escolarización y de constitución de la infancia moderna. El aprendizaje escolar: su especificidad y sus sujetos. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina. Disponible en [www.porlainclusion.educ.ar/documentos](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos)

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- Nº 4. Disponible en: [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15\\_hm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15_hm.htm)

Berstein, B. (1984) 15 personajes en busca de otra escuela. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, Editorial Laia,

Edwards, V. (2005) Las formas del conocimiento en el aula. En; Rockwell, E. La escuela cotidiana. México. FCE

Montes, N. Ziegler, S. (2010) Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. En *Revista mexicana de investigación educativa* 1075. RMIE, vol. 15, núm. 47, pp. 1075-1092

Perrenoud, P. (1999) Construir competencias: todo un programa. Entrevista. Observaciones recogidas por Luce Brossard- *Vida pedagógica* 112, Traducción: Luis González Martínez Terigi, 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. Vol7, N|4. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>

Terigi (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia febrero 2010. Disponible en [www.lapampa.edu.ar/JornadaApertura2010/documentos/...](http://www.lapampa.edu.ar/JornadaApertura2010/documentos/...)

Trilla, J. (1985): “Características de la escuela” en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Alertes (Cap 1 ).

Southwell, M. (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. En *propuesta Educativa* 30- Flacso, Buenos Aires. pp 23-35.

---

<sup>i</sup> Director Lic. Negrotto Adolfo, RES C.D. N° 145/12- FCH UNLPam

<sup>ii</sup> Grupos de horas cátedra: sistema de designación que establece como piso mínimo de designación grupos horas cátedras semanales.

<sup>iii</sup> Resolución Ministerial N° 848/08.



