

# Universidad Siglo 21



Trabajo Final de Grado.

Plan de Intervención.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación

Título: Trayectorias escolares en el nivel secundario: Acompañarlas y sostenerlas.

Autor: Cecilia M. Pérez.

Legajo: VEDU10642

Tutora: Brocca, Débora.

General Pico, Noviembre de 2019

A Alba, Clara y Cristian que son el motor de mi vida.

A Raúl y a Norma, por el apoyo incondicional a mis decisiones.

A Diego, Carina, Emilia y Martina que son parte de este recorrido.

A mis hermanos Alejandro y Marcelo por estar presentes siempre de una u otra  
forma.

A Gabriela, Alexandra, Candela, Alejo, Rosario y Gaspar.

A mi madre Amalia a quien amo profundamente, por enseñarme a seguir adelante.

Y a mi padre, el de los ojos grandes y profundos, que ya no está.

## Contenido

Introducción.....	3
1.1 Presentación de la línea temática.....	3
1.2 Datos generales de la institución. ....	4
1.3 Historia Institucional del I.P.E.M. N° 193 José María Paz. ....	5
1.4 Misión de la institución. ....	6
1.5 Visión de la institución.....	6
1.6 Valores de la institución. ....	7
1.7 Delimitación de la necesidad de la institución. ....	7
Los autores Iñigo Carrión, R y Iosune Berazategui, V. (2010, p.21) definen la necesidad como la “discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, es decir, la diferencia entre la situación actual y la deseada”.....	7
Objetivos .....	9
2.1 Objetivo general. ....	9
2.2 Objetivos específicos.....	9
2.3 Justificación.....	9
2.4 Marco teórico .....	10
Plan de trabajo.....	16
3.1 Plan de trabajo.....	16
3.1.1 Responsables:.....	17
3.1.2. Destinatarios:.....	17
3.1.3 Modalidad de trabajo: Ateneo .....	17
3.1.4 Duración: 12 horas reloj distribuidas en tres encuentros de 4 horas aproximadamente cada uno, una vez al mes, durante 3 meses.....	17
3.2 Actividades:.....	17
3.2.1 1° encuentro/reunión: .....	17
3.2.2 2° encuentro/reunión: .....	17
3.2.3 3° encuentro/reunión: .....	18
3.3 Cronograma del Ateneo:.....	18

3.3.1 Primera etapa:.....	18
3.3.2 Segunda etapa:.....	20
3.3.3 Tercera etapa: .....	21
3.4 Diagrama de Gantt sobre reuniones previas, encuentros e interencuentros de Ateneo. ....	23
3.5 Posibles actividades a desarrollar en el aula.....	24
3.5.1 Diagrama de Gantt sobre posibles actividades a desarrollar con los alumnos por curso.....	24
3.6 Recursos: .....	25
3.7 Presupuesto:.....	26
3.8 Evaluación: .....	26
3.8.1 Evaluación: Instrumentos. ....	26
3.8.2 Evaluación: Indicadores y fuentes de verificación. ....	29
Resultados esperados.....	31
Conclusión:.....	31
Referencias: .....	33
Anexo .....	36

## Resumen

Este trabajo muestra de qué manera se plantea cumplir el objetivo de llevar adelante una propuesta de ateneo como dispositivo de formación orientado a un grupo de docentes del área de Lengua para fortalecer en los alumnos habilidades de lectura, escritura y oralidad, haciéndolo extensible a todas las áreas curriculares, garantizando así, la permanencia y egreso de los estudiantes de la institución. El mismo, denominado

“Trayectorias Escolares en el Nivel Secundario: Acompañarlas y sostenerlas” consta de encuentros mensuales de trabajo entre capacitadores, directivos y docentes de la institución, para pensar en propuestas innovadoras a desarrollar en el aula a lo largo de tres meses, que serán replicadas durante el periodo escolar. Además, cuenta con actividades interencuentro entre los participantes para proyectar estrategias y/o modificar aquellas que no resulten propicias para el trabajo en el aula. Incluye también, instrumentos de evaluación que permiten demostrar si el mismo ha sido efectivo o debe repensarse. Apreciando que la institución tiene como misión evitar la dispersión de jóvenes hacia otros centros urbanos para continuar sus estudios y, formar a los estudiantes como personal de apoyo a la actividad comercial de la localidad como alternativas para una salida laboral, es necesario que finalicen sus estudios de nivel secundario y que desde la escuela se piensen maneras de garantizar el derecho a la educación a partir de la búsqueda de alternativas que aseguren la inclusión de los alumnos en la misma.

Palabras claves: TRAYECTORIAS- ABANDONO- INCLUSIÓN- DERECHO A LA EDUCACIÓN

## Abstract

This work shows how to meet the objective of carrying out a proposal for athenaeum as a training device aimed at a group of teachers in the area of Language to strengthen reading, writing and oral skills in students, extending it to all curricular areas, thus guaranteeing the permanence and discharge of the students of the institution. The same, called "School paths at the Secondary Level: Accompany and sustain them" consists of monthly work meetings between trainers, managers and teachers of the institution, to think about innovative proposals to develop in the classroom over three months, which will be replicated during the School period. In addition, it has inter-meeting activities among the participants to project strategies and / or modify those that are not conducive to work in the classroom. It also includes evaluation instruments that allow demonstrating whether it has been effective or should be rethought. Appreciating that the institution's mission is to avoid the dispersion of young people to other urban centers to continue their studies and, to train students as support staff for the local commercial activity as alternatives for a job departure, it is necessary that they finish their studies Secondary level and that from school think ways to guarantee the right to education from the search for alternatives that ensure the inclusion of students in it.

**Keywords: TRAJECTORIES- ABANDONMENT- INCLUSION- RIGHT TO EDUCATION**

## Introducción.

El presente trabajo corresponde al Plan de Intervención que tiene como punto de análisis al colegio I.P.E.M. N° 193 “José María Paz” de la localidad de Saldán, ciudad ubicada en la provincia de Córdoba. En este plan, -definido como un conjunto de acciones y procedimientos organizados destinados a alcanzar un objetivo- se exponen vías de resolución para el abordaje de la necesidad, surgida del análisis de los datos de la institución que mencionamos.

Esta necesidad tiene que ver con fortalecer el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes para lograr que las completen.

Para el desarrollo del plan y la búsqueda de respuestas a la necesidad esbozada se plantea como objetivo, implementar una propuesta de ateneo como dispositivo de formación, orientado a los docentes del área de Lengua para desarrollar con los alumnos del Ciclo Orientado. Se pretende con ello, fortalecer habilidades como la lectura, escritura y oralidad en todas las áreas curriculares que puedan garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes.

El proyecto se denomina “Trayectorias Escolares en el Nivel Secundario: Acompañarlas y sostenerlas” y consta de encuentros mensuales (uno por mes) de trabajo entre capacitadores y docentes de la institución, para pensar en propuestas innovadoras a llevar adelante en el aula a lo largo de tres meses. Este ateneo también consta de actividades interencuentro entre docentes y capacitadores para seguir pensando estrategias y/o modificar aquellas que no resulten propicias para el trabajo en el aula.

El ateneo tendrá réplicas, tres veces durante el periodo escolar del Ciclo Orientado.

### 1.1 Presentación de la línea temática.

La línea temática escogida para el desarrollo de este trabajo es “Ecosistemas educativos e inclusión”. Esta temática parte de la idea que la escuela debe postular modelos pedagógicos que consideren las diferencias de quienes la habitan, poniéndolos en tensión con una sociedad heterogénea y que conciban la diversidad como un componente enriquecedor.

Con respecto a la línea temática:

El ecosistema educativo se fundamenta en el paradigma ecológico integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se influyen entre ellos y en el que existe un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia por vía de reciprocidad. (Tessier, 1994, pp 24-32 como se cita en Choque Larrauri, 2009).

En el enfoque ecológico sustentado por A. Bronfenbrenner, las personas tienen un rol, desarrollan actividades y tienen interacciones. Una característica importante en el que se desarrolla el individuo es que influye más sobre los participantes cuantos más lazos afectivos haya entre ellos. Bajo estas premisas el ecosistema educativo es el conjunto de personas y organizaciones, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social. (Choque Larrauri, R. 2009, p. 2).

Como se puede apreciar en la cita anterior, este ecosistema no sólo se conforma por las personas que participan en él, sino por las relaciones que entre ellos establecen y el contexto en el que están inmersos, - la escuela, por ejemplo- además de los lazos afectivos que puedan crear.

Por lo expresado anteriormente, adherimos a la afirmación que sostiene que el sistema educativo está organizado por una sucesión de elementos, que trabajan de forma interrelacionada y que deben ser tomados en cuenta a fin de lograr los objetivos educativos. Aquello que deriva del proceso educativo depende de la institución, de los estudiantes, sus familias, los docentes, la comunidad, los medios de comunicación, las políticas de estado y de la sociedad con sus diferentes organizaciones. (Choque Larrauri, 2009, p. 1).

Así, la relación entre la línea temática y el I.P.E.M. N° 193 José María Paz, tiene que ver con la labor en conjunto de todos los actores y la relación entre ellos para evitar el abandono o deserción escolar, trabajando en pos de mantener las trayectorias escolares de los estudiantes en riesgo. Pero, además de ello es fundamental establecer vínculos, creando lazos afectivos que ayuden a concretar el objetivo educativo. No se trata sólo del trabajo que lleva adelante la institución, sino de las relaciones que se den entre aquellos que participan.

## 1.2 Datos generales de la institución.

El I.P.E.M. N° 193 José María Paz se encuentra en la ciudad de Saldán, dentro del departamento Colón, en la provincia de Córdoba. La escuela seleccionada es el I.P.E.M. N° 193. José María Paz, ubicado en la localidad de nombrada. Si bien pertenece oficialmente al departamento Colón, sus tres cuartas partes están asentadas en el departamento Capital, en la provincia de Córdoba.

La ciudad tiene aproximadamente 10.650 habitantes, según el último censo realizado en el año 2010. Está conformada por 13 barrios públicos y 3 privados, éstos están poblados entre un 70 % y un 95% respectivamente. Los primeros están mayormente habitados por familias de una posición socioeconómica baja, los otros pertenecen a gente de clase media y se ubican en las afueras de la ciudad. A raíz de esto, Saldán se ha

convertido en una “ciudad dormitorio” llevándola a grandes cambios económicos y provocando que la mayoría de sus habitantes trabaje fuera de la ciudad.

Los barrios más poblados se encuentran cercanos al centro en donde la actividad es preferentemente comercial. En los más antiguos, la construcción, el comercio, el servicio doméstico y los servicios municipales complementan las fuentes de trabajo más significativas.

La actividad cultural de la localidad es variada y la Municipalidad, a través de la Casa de la Cultura, ha reactivado talleres culturales con salida laboral.

En cuanto a la oferta educativa, Saldán cuenta con salas cuna a cargo del municipio, una guardería privada, una única escuela primaria de gestión pública que tiene 99 años de antigüedad con una matrícula de 780 alumnos funcionando en dos turnos. Por otro lado, la escuela Dandelión, que posee nivel inicial y primario, basada en la Pedagogía Waldorf, y el I.P.E.M. N°193 José María Paz, de nivel secundario.

El resto de las instituciones están cercanas a la localidad, entre ellas, un anexo del I.P.E.M. N° 193, en La Calera, que también de gestión pública, nivel secundario. Cuenta con una matrícula de 77 estudiantes, 25 docentes y 3 miembros pertenecientes al área administrativa. Funciona en el turno de la mañana y tiene orientación en Agroambiente.

### 1.3 Historia Institucional del I.P.E.M. N° 193 José María Paz.

Con respecto a la historia institucional de esta escuela, desde el año 1965, momento de su fundación, hasta el año 2017 ha pasado por un largo proceso de transformaciones. Por aquellos años comenzó a funcionar como escuela privada en un edificio prestado, haciendo una selección de los docentes aclarando que su trabajo sería ad honorem. Esta institución funciona ahora en un edificio propio que a lo largo de su historia se ha adaptado a múltiples cambios, propios del sistema educativo nacional y provincial, además de responder a las demandas de la comunidad.

En 1971, termina de incorporarse el quinto año, en 1976, con la renuncia de su director, se elige nuevamente directivo y con esto se inicia el pase de la escuela al orden provincial. Más adelante, en el año 1988 se plantea la idea de tener un edificio propio y con apoyo de los padres y el trabajo en colaboración, logran trasladarse a sus nuevas instalaciones en el año 1995. En 2001 se produce un nuevo cambio de gestión y entre 2003 y 2004 se concretan algunas reformas edilicias. A lo largo de los años venideros se incluyen varios programas y proyectos y en 2011 se inicia un proceso de selección de nuevas orientaciones de especialidad y se construyen tres aulas más. Finalmente, entre 2016 y 2017 se construye un playón y dos nuevas aulas. Así ha sido el proceso de construcción de esta institución.

Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula de 644 estudiantes, distribuidos en dos turnos con las orientaciones en Economía y Gestión y Turismo. En el mismo

edificio funcionan la primaria y la secundaria para adultos de gestión pública en el turno vespertino.

#### 1.4 Misión de la institución.

La misión hace referencia a los motivos o razón de ser por los cuales se creó la institución. (Universidad Empresarial Siglo 21, 2019)

La Misión Institucional se encuadra en un plan estratégico y es la razón de ser de cada institución que pone de manifiesto su identidad. Es un propósito de carácter amplio que determina el rumbo de la organización. Para definirla se puede partir de una pregunta básica: ¿para qué existe esta institución? Ésta debe ser algo distintivo que se formule en función de las necesidades que cada escuela con sus peculiaridades atiende. La Misión tiene que ver con las características esenciales de la institución y con sus prioridades. (Fernández, 1994, <https://revista.elarcondeclio.com.ar/la-mision-institucional-en-la-escuela/> )

La misión de esta institución surge en el año 1965 por acción de un grupo de vecinos de la localidad como idea para fundar una escuela secundaria para, por un lado, evitar la dispersión de jóvenes hacia otros centros urbanos como La Calera o Córdoba capital para continuar sus estudios. Por el otro, formar a los estudiantes como personal de apoyo a la actividad comercial y de servicio a la localidad como alternativas para una salida laboral.

#### 1.5 Visión de la institución.

La visión se refiere a la imagen que la institución plantea a futuro acerca de lo que quiere lograr, hacia donde se dirige. (Universidad Empresarial Siglo 21, 2019)

En el caso del I.P.E.M. N°193, **la visión** se manifiesta cuando sostiene que desde la institución se quiere tender hacia una formación integral y permanente de sus educandos, brindándoles herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas en un espacio de intercambio enmarcado en la educación en valores que favorezca, en general, la realización personal y, en particular, la inserción en la vida sociocultural y en el mundo laboral, así como la continuidad en estudios superiores.

### 1.6 Valores de la institución.

Los valores de esta institución, es decir, aquellos principios para establecer las conductas permitidas, para lograr los objetivos, tienen que ver con promover los valores de respeto, libertad, tolerancia, empatía, responsabilidad, conocimiento, sentido de pertenencia, igualdad, inclusión y honestidad expresados en el P.E.I., cuyo objetivo es brindar educación con calidad y equidad a los fines de materializar la inclusión, retención, promoción y finalización de los estudios secundarios que son responsabilidad de las políticas educativas de la educación pública. (Universidad Empresarial Siglo 21, 2019) Esto hará posible, como también lo plantea la escuela, promover el sentido de pertenencia individual y grupal en relación con la misma.

### 1.7 Delimitación de la necesidad de la institución.

Los autores Iñigo Carrión, R y Iosune Berazategui, V. (2010, p.21) definen la necesidad como la “discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, es decir, la diferencia entre la situación actual y la deseada”.

Teniendo como fundamento lo anterior, “lo que es”, tiene que ver con trayectorias escolares incompletas y “lo que debería ser” se corresponde con trayectorias sostenidas, cumplidas y completas. Revisando entonces lo que se propone la institución surge como una necesidad -entre otras-, la de fortalecer el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes para lograr que las completen. Esta necesidad tiene su respaldo en los datos que presenta la institución cuando expone que, en el año 2015, con el Plan de Mejora Institucional, las tutorías comienzan a tener un importante espacio de trabajo para los estudiantes, si bien hay buenos resultados en los trayectos de estos, no logra resolver la dificultad.

En el año 2017 se piensa en una P.E.S. (Planificación estratégica situacional) en la cual se acopla al plan de estudios, una tercera materia. Ésta, si bien permite un aumento en el porcentaje de aprobación, no disminuye el de abandono.

En el año 2018 se vuelve a identificar -desde la institución- como problema central, las trayectorias escolares incompletas.

Revisando los A.E.C. del I.P.E.M. N° 193, también se visualiza esta necesidad de brindar educación con calidad y equidad a los fines de materializar la retención, inclusión, promoción y finalización de los estudios secundarios.

En las entrevistas a los directivos y docentes de la institución, se menciona que el equipo es una “amalgama docente” o una “mixtura”, pero hay preocupación acerca de las trayectorias de los alumnos que tienen que ver con la formación de los docentes, la falta de interés de los alumnos y el escaso acercamiento de las familias a la escuela. Puntualmente, el coordinador de curso -encargado de las trayectorias-, habla de otras

dificultades tales como situaciones pedagógicas, problemas entre docentes y alumnos, el contexto, temas de salud relacionados a las adicciones y necesidades especiales.

En conclusión, el mes de noviembre de 2018, se han perdido 64 alumnos con pase, libres y por abandono y aunque es un número menor que años anteriores, la cifra es significativa.

Es fundamental entonces, trabajar en las debilidades que tiene la institución y que tienen que ver con reforzar la capacitación de los docentes para cumplir con los acuerdos institucionales, lo cual permita un mejor acompañamiento de los estudiantes, reforzar el trabajo en equipo, mejorar la permanencia y la retención y fortalecer las trayectorias escolares brindando apoyo con tutorías.

Estas necesidades que pueden visibilizarse tienen que ver con trayectorias escolares incompletas, que derivan de alumnos con sobreedad, con adicciones, con repitencia/permanencia, en contextos socioculturales adversos. Las consecuencias son, por lo tanto, trayectorias escolares inconclusas o incompletas.

Con respecto a esto, Flavia Terigi (2010) en una conferencia llevada a cabo en la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa, sostuvo:

Trabajemos en primer lugar sobre algunos conceptos vinculados con las trayectorias escolares. Nosotros estamos discutiendo (se discutió hace un rato en la mesa de apertura, se discutió en el día de ayer y se va a seguir (sic) discutiendo seguramente durante un par de años más), estamos discutiendo una preocupación. Nosotros queremos pasar de una situación en la cual todavía tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas en el sistema que tienen trayectorias escolares en la que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas continuas y completas. Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas, pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que continuas y completas son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares. Pero, además -y esto es una gran diferencia con lo que nos podíamos haber planteado un siglo atrás-, nosotros tenemos que desarrollar estas trayectorias en condiciones tales que preparen a los chicos, a las chicas, para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquella en la cual surgió la escuela argentina, y que parecen mucho más plurales. (Terigi, 2019, p. 3).

Tomando en cuenta lo que dice Terigi, (2010) no se puede dejar de lado la idea de inclusión para poder sostener esas trayectorias. Tiene que ver con pensar en los alumnos

y centrar la mirada en ellos como sujetos de derecho y que todas las acciones que se lleven a cabo tiendan a lograr una verdadera inclusión.

## Objetivos

### 2.1 Objetivo general.

- Implementar una propuesta de ateneo como dispositivo de formación orientado a los docentes del área de Lengua a desarrollar con los alumnos de 4°, 5° y 6° años para fortalecer habilidades de lectura, escritura y oralidad en todas las áreas curriculares y así garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes del I.P.E.M. N° 193.

### 2.2 Objetivos específicos.

- Llevar a cabo reuniones involucrando a los docentes en jornadas de trabajo para explorar formatos de enseñanza innovadora.
- Planificar de manera conjunta durante el ateneo, las actividades que se desarrollarán en las secuencias de trabajo dejando plasmadas las acciones a trabajar en el aula.
- Desarrollar junto a los docentes, secuencias didácticas que estimulen el interés de los alumnos y el desarrollo de sus competencias.
- Evaluar en el aula, a través de observación del coordinador del ateneo, el desarrollo de las secuencias didácticas elaboradas por los docentes en diferentes etapas del ateneo, para establecer si es necesario repensar las estrategias de trabajo de los docentes.
- Desarrollar en los alumnos, por medio de secuencias de trabajo, competencias como lectura, escritura y oralidad para la comprensión, interpretación y producción de textos variados con diferente intencionalidad.

### 2.3 Justificación.

Este plan de intervención se llevará a cabo porque, teniendo en cuenta los resultados que se vienen dando dentro de la institución, es necesario repensar en nuevos objetivos, estrategias, acciones y prácticas docentes que hacen que siga habiendo abandono de trayectorias.

Todas las causas que se presentaron en la delimitación de la necesidad de la institución, pueden llevar al abandono, y por lo tanto a trayectorias escolares inconclusas. Con respecto al abandono, Mariano Narodowski, en un estudio reciente sostiene:

El abandono escolar en la escuela media argentina es un problema muy importante que muestra las dificultades para la retención de los adolescentes en el sistema escolar. No se trata de un problema menor o acotado a ciertos ámbitos sino un problema de escala nacional. (Narodowski, 2014, p. 6).

El abandono entonces, en cualquiera de sus formas es un problema que - indiscutiblemente- afecta a las trayectorias y lleva al fracaso escolar.

Las razones por las cuales se realiza este plan es que, a partir de tener en cuenta lo expuesto, se plantearán nuevas alternativas o mejoras vinculadas a las prácticas docentes existentes para cubrir esta necesidad - fortalecer el seguimiento de las trayectorias escolares para lograr que sean completas- ya que las opciones que se vienen desarrollando no son suficientes para la retención de los alumnos en el nivel secundario.

La idea central de este plan de intervención es llegar a bajar el índice de abandono escolar para lograr la mayor cantidad de trayectorias escolares completas de los alumnos del I.P.E.M. N° 193 José María Paz.

#### 2.4 Marco teórico

Este plan de intervención tiene sus bases en el paradigma de la inclusión, que en definitiva es lo que hace que todos participen como sujetos de derecho en la educación.

En los últimos años, la inclusión se ha transformado en una palabra habitual en los diversos ámbitos en los que todos los actores se desenvuelven y se desarrollan. La escuela, por supuesto es uno de ellos.

Sin embargo, incluir se convierte en un desafío y en la educación se han dado muchas discusiones y debates con la intención de plantarse ante los preocupantes índices de exclusión y desigualdad que se pueden identificar en la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país y del mundo.

Con respecto a esto, Plancarte Cansino, P. (2017) desarrolla este tema en su artículo tomando de Echeita (2006) lo siguiente:

La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006). La UNESCO (2009) considera a la educación inclusiva como una

estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos (declaración que se aprobó desde 1990), partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009).

No se puede pasar por alto, que cuando se habla de inclusión, se lo hace en todos los sentidos, no sólo en aquella que tiene relación con la educación especial. En este caso la inclusión se refiere a todos los grupos vulnerables a la exclusión.

La inclusión no tiene que ver, únicamente, con el acceso de las alumnas/os con discapacidad y/u otros grupos excluidos a las escuelas; sino con eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes para enriquecer su desarrollo personal, social, profesional, etc.

Ainscow, M. y Miles, S. (2003) consideran que la inclusión exige considerar la totalidad de los procesos y las políticas, y además a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión.

Estos autores dan cuenta de cuatro elementos claves a tener en cuenta para precisar la inclusión educativa. El primer elemento nombrado es que la inclusión es un proceso, el segundo tiene que ver con que la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. El tercero hace referencia a que la inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, y el cuarto y último elemento es que la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. (Ainscow, 2003, p. 12-13).

Las instituciones educativas contribuyen a construir igualdad y justicia, cuando asumen que cualquier niña/o, adolescente o joven puede aprender; cuando persisten en enseñar todo a todos; cuando buscan modos de transmitir el saber y la experiencia, aun para aquellos que parecen “condenados a no saber y a no poder”. En fin, cuando despliegan todo su potencial, para que cobre cuerpo la idea de educación como derecho social.

Pero para que se pueda pensar y trabajar desde la inclusión, es fundamental el trabajo colaborativo, como dicen los docentes de la escuela. Es decir, pensar en equipo cómo se pueden cubrir las demandas de la escuela y, también trabajando en red con otras instituciones que puedan asistir en esta tarea.

En relación al tema, Joaquina González-Vargas expresa:

El trabajo colaborativo en la escuela constituye un proceso de aprendizaje interactivo que conjuga esfuerzos e invita a participar y trabajar en equipo. Hoy en día se ha convertido en una necesidad.

Se puede identificar como el conjunto de valores, creencias, conocimientos, normas, códigos de conducta, roles, hábitos, que los maestros comparten en un contexto interactivo y de aprendizaje. Cuando éste se va construyendo paulatinamente se dice que va conformando una cultura colaborativa. La cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar, se le atribuye la negociación, la concertación y una gestión profesional. No se le puede reducir a un simple trabajo en equipo. El trabajo del grupo trasciende a saber trabajar y construir juntos en proyectos por medio de un proceso de diálogo e intercambio de experiencias, conocimientos. (González-Vargas, 2017, p. 116).

Parafraseando a la misma autora, se puede decir que para que se cumpla el trabajo en colaboración se necesitan ciertas condiciones y una de ellas es que los docentes hablen y revisen sus prácticas, se miren unos a otros cuando enseñan, planifiquen, delineen, investiguen, evalúen y construyan juntos los materiales curriculares. La autora expone que todos puedan aprender de todos.

La participación colaborativa lleva a procesos de apertura y participación, tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa.

Y aquí es necesario decir que, si no se puede trabajar y pensar de manera conjunta para incluir a los alumnos y para sostener sus trayectorias, se los está llevando al fracaso escolar.

El término fracaso escolar, según los autores Pozzobon, Mahendra y Marin (2017) -quienes han hecho un compilado de significados tomando a otros autores acerca del tema-, solía referirse a dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento, bajo rendimiento escolar, distorsión por edad grado / año, abandono escolar prematuro o la repetición. (Pozzobon, Mahendra, y Marin, 2017).

Bajo esta mirada, pensamos entonces en alumnos que no cumplen con las trayectorias esperadas porque no logran completar aiosamente los niveles de enseñanza deseados.

El fracaso escolar, por supuesto tiene causas que pueden tener que ver con los propios alumnos, su entorno o con el sistema educativo. Entre las causas del fracaso escolar relacionadas con el alumno podemos nombrar la motivación o la falta de la misma, la percepción que tiene acerca del apoyo de la familia, sus intereses, o bien los problemas de aprendizaje propiamente dichos.

En cuanto a las causas relacionadas con el entorno, se pueden enumerar, el nivel económico de la familia, la cultura, su origen, la conformación familiar, etc.

Y con respecto a las que se suscitan desde el sistema educativo, se pueden designar, la gestión de las instituciones, la práctica docente, el manejo de las políticas educativas, la actitud y las creencias de los docentes, su preparación y sus métodos de enseñanza.

Otro tema importante que no se puede dejar de lado para sostener los trayectos tiene que ver con el sentido de pertenencia de los alumnos en cuanto a la institución. El sentido de pertenencia es ser parte de algo, integrar un grupo, se origina cuando el individuo siente que forma parte de algo más grande que él, consecuentemente, puede reconocer al resto de su grupo de referencia como semejantes.

Tomando las palabras de Quaresma y Zamorano (2016) se puede agregar que el sentido de pertenencia a la institución escolar es una necesidad fundamental del ser humano. La escuela es una comunidad donde interactúan diariamente los otros actores educativos y ocupa un lugar central en la práctica de las personas. (Quaresma y Zamorano, 2016).

En relación a lo anterior y en concordancia con los autores citados, Leyda Brea explica que:

El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de esta memoria es activa y continua e implica un compromiso con el desarrollo tanto personal como del grupo y del lugar. (Brea, 2014, p. 15)

Luego de desarrollar las categorías de inclusión, fracaso escolar, trabajo colaborativo, sentido de pertenencia, entre otras, se arriba al punto de interés, al concepto que forma parte de la necesidad a la que se quiere dar respuesta. Se recuerda que ésta tiene que ver con fortalecer el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes para lograr que las completen.

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje.

Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en el alumno, al alumno en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un

equipo directivo que a su vez es acompañado por un supervisor. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. (Directores que Hacen Escuela, Trayectorias teóricas – trayectorias reales, 2015, p. 1)

Se retoma entonces el primer esbozo sobre trayectorias escolares desarrollado al principio del trabajo.

Decía Flavia Terigi (2007) que lo que se pretende es pasar de una situación en la cual todavía hay una gran cantidad de alumnos y alumnas en el sistema que tienen trayectorias escolares en la que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas continuas y completas.

En relación a las trayectorias, la autora sostiene que:

Una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y con un currículo comprensivo y academicista, diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional. (Terigi, 2007, p. 1).

En consonancia con todo lo expuesto hasta aquí, expresa también que para poder acompañar las trayectorias es necesario fortalecer la escuela como un todo, animando desde el primer día de clase un aprendizaje profundo buscando espacios de trabajo compartido entre docentes, generando acuerdos de evaluación y promoción, coordinando la secuenciación de contenidos y la coherencia de estrategias. Al mismo tiempo, es necesario desarrollar mecanismos para acompañar más de cerca a alumnos o grupos de alumnos en situaciones complejas o con menor rendimiento, pensando estrategias de intervención didáctica junto a los docentes.

En esta ponencia Terigi (2010) dice que las investigaciones educativas muestran algunos desafíos que presentan las trayectorias que se pueden llamar ahora “no encauzadas”.

Muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas, pero muchas no siguen ese modelo, siguen otro cauce. Acá estamos usando la metáfora de cauce de un río: se salen de cauce y estas trayectorias no encauzadas nos plantean algunos desafíos. Lo que casi todos los que estamos aquí sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica.

Todo se le desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo sujetos que son aquéllos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas con otros que claramente se alejan de esa expectativa. (Terigi, 2010, p. 8-9).

Los desafíos de los que habla están en el centro de la inquietud que se abre con el regreso a la escuela de tantos chicos y chicas en el marco de la asignación universal por hijo y de la obligación del sistema educativo de garantizarles una vacante y sus aprendizajes: el problema de la invisibilización en las transiciones escolares. Ella sostiene que, en la medida en que las trayectorias reales muestran muchos puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se vuelvan invisibles.

Otro de los desafíos que enumera es el ausentismo de los estudiantes, de diversos tipos. Aquellos que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase porque vienen de trabajar; aquellos que cada vez que llueve, no van a venir a la escuela; aquellos que se ausentan durante treinta o cuarenta días porque han dado a luz y están abocadas a la crianza inicial de su bebé o de su bebé; quienes van algunos días y otros tantos no.

Un desafío más nombrado es el de la (sobre)edad, en donde explica que los alumnos tienen una edad, pero ésta se convierte en un problema para la escuela por las trayectorias teóricas.

Porque la escuela supone que los chicos de cierto grado escolar tienen que tener cierta edad y entonces se ha inventado la categoría (sobre)edad para referir a ese desfasaje entre la edad cronológica del alumno y la edad que se supone que debería tener quien asiste a la escuela en un cierto grado escolar.

Y como último desafío habla de los bajos logros de aprendizaje, alegando que, cuando las trayectorias escolares son discontinuas van acompañadas de lo que puede llamarse, “bajos logros de aprendizaje”. (Terigi, 2010, p. 9-12).

Haciendo referencia a estos desafíos de los que habla Terigi, es relevante pensar en modos de hacer en la escuela para intentar “encauzar” las trayectorias.

En “Directores que Hacen Escuela, De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural” (2015), se desarrollan algunas estrategias para que los docentes y el equipo directivo compartan su mirada sobre las trayectorias. Algunas de ellas tienen que ver con promover espacios de análisis y reflexión para desnaturalizar las razones del fracaso escolar y hacer foco en lo que la escuela y los docentes sí pueden hacer, generando instancias para discutir y problematizar las nociones de fracaso escolar.

Es importante llegar a acuerdos institucionales que permitan desarrollar una mirada compartida del tema. Las jornadas institucionales, reuniones de ciclo, año o sección son los lugares más adecuados para empezar a instalar el debate. Identificar y diferenciar situaciones de enseñanza significativas, que posibilitan que los alumnos aprendan y continúen sus trayectorias escolares, dialogar sobre los supuestos que subyacen a las prácticas y compartir experiencias de trabajo como punto de partida para dejar claro y fortalecer un abordaje positivo de las trayectorias escolares.

También, articular y coordinar los contenidos y estrategias de los distintos docentes, años y niveles. Puesto que las trayectorias refieren al recorrido completo de cada alumno, es esencial tomarse el tiempo para coordinar y articular el trabajo de cada uno de los años. Esto implica mirar a la escuela como un todo, intentando ver el recorrido desde los ojos de un alumno que, año tras año, cambia de grado, docentes y contenido. (Directores que Hacen Escuela, De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural, 2015)

Todo este trabajo que se sugiere hacer a los docentes, forma parte de pensar y revisar sus prácticas, porque las trayectorias son de los alumnos, pero la responsabilidad de sostenerlas y llevarlas hasta el final es compromiso de todos aquellos que forman parte de la institución escolar.

Los conceptos que subyacen hasta aquí son el derecho a la educación y cómo hacerlo efectivo, la igualdad como “lo común”, como punto de llegada, como una construcción. Otros tienen que ver con recapacitar, cuidar y acompañar las trayectorias escolares, con brindar prácticas educativas de calidad, emancipadoras y democráticas, pensando en la educación como derecho social, con propuestas pedagógicas diversificadas y una educación inclusiva para lograr superar los parámetros normalizadores de la homogeneidad.

Plan de trabajo.

### 3.1 Plan de trabajo

Para poder dar respuesta a los objetivos esbozados en este plan de intervención, se ha considerado llevar adelante un Ateneo como dispositivo innovador en la formación docente, como vía de abordaje a la necesidad de la institución.

La actividad en general se plantea a partir de un Ateneo de Lengua y Literatura en el que se diseña un espacio de análisis y reflexión compartida acerca de situaciones complejas de la práctica docente, que tienen el desafío de pensar propuestas didácticas que favorezcan la tarea concreta en el aula, impactando de manera positiva en los aprendizajes de los alumnos.

Este espacio de reflexión se desarrolla a lo largo de tres encuentros dedicados al análisis, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza planificadas por los docentes participantes, que ponen el foco en aprendizaje de saberes vinculados al área de Lengua y Literatura del Ciclo orientado, de Nivel secundario.

### 3.1.1 Responsables:

Ateneísta, Licenciado en Educación, Directivos de la institución.

- Ateneísta: a cargo del diseño y desarrollo del ateneo.
- Licenciado en Educación: a cargo de la implementación, coordinación y evaluación del ateneo durante el desarrollo del mismo y en instancias de trabajo en el aula.
- Directivos: a cargo de la coordinación y acompañamiento de los docentes en el ámbito escolar, en las actividades interencuentro.

### 3.1.2. Destinatarios:

Docentes de Lengua y Literatura del Ciclo Orientado del I.P.E.M. N° 193.

### 3.1.3 Modalidad de trabajo: Ateneo

3.1.4 Duración: 12 horas reloj distribuidas en tres encuentros de 4 horas aproximadamente cada uno, una vez al mes, durante 3 meses.

### 3.2 Actividades:

Como primera actividad se pautarán reuniones con los directivos de la institución y luego con los docentes. Los dos primeros encuentros se desarrollarán de manera previa al dictado del ateneo. El último encuentro se concretará al final de la propuesta trabajada.

3.2.1 1° encuentro/reunión: contando con la presencia de directivos, ateneísta, licenciado en educación y coordinador, se dará a conocer este espacio de análisis y reflexión que ha sido pensado en función de cubrir las necesidades de la escuela, los recursos necesarios para la implementación de la propuesta de ateneo y la invitación al director a participar como coordinador del desarrollo del plan de acciones que surjan de este trabajo dentro de la institución.

3.2.2 2° encuentro/reunión: se hará partícipes a los docentes involucrados acerca de este espacio, comunicando la organización de los encuentros de ateneo, las formas de trabajo, el material de lectura obligatoria para los mismos y la realización de un Porfolio como herramienta de registro de su recorrido.

3.2.3 3° encuentro/reunión: se llevará a cabo al final del ateneo. Con la presencia de directivos, docentes, ateneístas y licenciado en educación como coordinador, se hará una devolución del análisis, implementación y evaluación de la propuesta desarrollada entregada en formato de Porfolio.

### 3.3 Cronograma del Ateneo:

#### 3.3.1 Primera etapa:

- Primer encuentro: en el mismo se hará la presentación del ateneo y sus participantes, una introducción a la propuesta, estudio de casos, análisis y reflexión.

#### Primer momento: Presentación

- ✓ Tiempo estimado: 30 minutos.
- ✓ Actividad: presentación del grupo de ateneístas. En este caso, el ateneísta es Licenciado en Letras preparado en el Instituto de Formación Docente dependiente del Ministerio de Educación, un Licenciado en Ciencias de la Educación y coordinado por el Equipo Directivo de la institución. El ateneísta a cargo ha sido designado por el Área de Desarrollo Curricular de Educación Secundaria, Lengua y Literatura (Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba) a pedido del Equipo Directivo de la institución.
- ✓ Presentación de los docentes participantes. Breve introducción de la propuesta del Ateneo. Presentación de los temas a abordar en el encuentro.

Segundo momento: presentación de video como disparador para reflexionar sobre trayectorias escolares, tomado del programa Caminos de tiza (1 de 4), recuperado de <https://youtu.be/IMX3JE9rBMk>. Y, estudio de casos presentados por el ateneísta y el Licenciado en Educación (ver anexo).

- ✓ Tiempo estimado: 60 minutos.
- ✓ Actividad: lectura y discusión de casos de la práctica brindados por los organizadores del ateneo. Reflexión didáctica.

#### Tercer momento: análisis y reflexión.

- ✓ Tiempo estimado: 60 minutos.

Actividad: análisis de los casos presentados en el momento anterior en donde se observan las dificultades que se presentan en relación a la lectura, escritura e interpretación de textos literarios y dos videos de estudiantes dando a conocer sus experiencias. El primero llamado Leer bien, estudiar mejor, el cual puede ser recuperado de <https://youtu.be/jrsIr1BQxgo?list=PLgnSGd4uwSUIrt-beV3FUAekgCHFxRwFQ> y el segundo denominado El valor de la lectura, recuperado de

[https://youtu.be/loDLC4\\_XbrA?list=PLgnSGd4uwSUIRtbeV3FUAEkgCHFxrWfQ](https://youtu.be/loDLC4_XbrA?list=PLgnSGd4uwSUIRtbeV3FUAEkgCHFxrWfQ)

Luego, observación de un corto llamado La mejor forma del mundo de fomentar la lectura. Dicho corto es recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_Slr\\_-mO\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=G_Slr_-mO_w). Reflexión didáctica. Presentación -en afiches- de posibles acciones a implementar por parte de los docentes.

Cuarto momento: diseño de propuesta.

- ✓ Tiempo estimado: 60 minutos.
- ✓ Actividad: selección del eje, saberes y posibles textos literarios para dar comienzo a la elaboración de una propuesta diferente de enseñanza teniendo como referencia los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, para implementar en clases.

Uno de los ejes a trabajar -correspondiente al área de Lengua y Literatura del Ciclo Orientado- es: Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la literatura. Los saberes oportunos al mismo eje son:

4° Año: Frecuentación de obras de la literatura universal de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.

5° Año: Frecuentación de obras de la literatura latinoamericana (en diálogo con la universal) de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.

6° Año: Frecuentación de obras de la literatura argentina de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.

De manera conjunta se trabajará sobre el uso y reflexión de la lengua, puesto que en el área de Lengua siempre hay más de un eje involucrado.

Quinto momento: reflexión de lo trabajado y coordinación de próximas actividades.

- ✓ Tiempo estimado: 30 minutos.
- ✓ Actividad: reflexión teórica sobre las producciones realizadas teniendo en cuenta los marcos teóricos compartidos previamente al encuentro. (Ver anexo)
- ✓ Pautado de actividades interencuentro sugeridas para trabajar con el coordinador de la institución.

Actividad interencuentro: se llevará a cabo entre el primer y segundo encuentro, comenzando con el desarrollo de las actividades planificadas y el registro del proceso de trabajo en el aula.

Elaboración de registros por parte del docente acerca de la implementación de la secuencia planificada en el ateneo para comenzar el armado del Porfolio.

### 3.3.2 Segunda etapa:

- Segundo encuentro: en el mismo se socializarán, por un lado, las acciones implementadas y desarrolladas en el aula por los docentes que participan con su grupo de estudiantes y por el otro, los registros de las mismas.

Primer momento: presentación de los registros por parte de los participantes.

- ✓ Tiempo estimado: 80 minutos.
- ✓ Actividad: presentación en soporte Power Point del registro de la implementación de las actividades propuestas para el aula. En este momento puede haber intervención, reflexión y devolución de la propuesta por parte del ateneísta.

Segundo momento: lectura y reflexión.

- ✓ Tiempo estimado: 80 minutos.
- ✓ Actividad: re-lectura del material seleccionado para el trabajo en el aula (textos literarios) para trabajar, en este caso, con la reflexión sobre el uso de la lengua teniendo en cuenta los diseños curriculares correspondientes al nivel y área.

Tercer momento: elaboración de un bosquejo de la planificación a seguir trabajando en el aula.

- ✓ Tiempo estimado: 70 minutos.
- ✓ Actividad: elaboración de actividades para interencuentro. Éstas pueden constar de lectura, análisis e interpretación de los textos, uso y reflexión del lenguaje pensando en los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), estructura de las palabras y las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), ortografía (conciencia ortográfica) y el uso de la lengua en relación a situaciones comunicativas (conciencia pragmática).

Cuarto momento:

- ✓ Tiempo estimado: 30 minutos.
- ✓ Actividad: presentación de la actividad planificada.

Actividad interencuentro: Implementación de la propuesta de lectura y escritura trabajada durante el presente encuentro, teniendo en cuenta las características de los alumnos y proponiendo reformulaciones o reelaboraciones de consignas.

Selección de saberes a seguir trabajando de acuerdo al eje correspondiente y la relación con otros ejes del diseño curricular.

### 3.3.3 Tercera etapa:

- Tercer encuentro: en el mismo se socializará la totalidad de la secuencia diseñada, las acciones implementadas por los docentes que participan con su grupo de estudiantes y el análisis de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la secuencia en el aula.

Primer momento: exposición de la propuesta completa de trabajo de los docentes participantes del ateneo.

- ✓ Tiempo estimado: estará determinado según la cantidad de docentes participantes, considerando entre 10 y 15 minutos para cada docente/expositor. Entre 80 y 120 minutos.
- ✓ Actividad: presentación del registro acerca de la implementación de las actividades planificadas de toda la secuencia didáctica desarrollada con los alumnos en el aula, para compartir con colegas los resultados, comentarios, impacto de la propuesta en sus grupos de estudiantes, cambios de actividades y motivos de los mismos.  
Análisis de las estrategias utilizadas en la misma -para saber si fueron adecuadas- y de los resultados registrados por el docente.

Cada presentación será desarrollada a partir de un Power Point realizado por los docentes en el que deberán especificar el año/nivel en el que trabajaron, los saberes correspondientes a ese nivel, y los trabajos de los alumnos en el aula.

Segundo momento: de manera colectiva se propondrá la identificación de los aspectos más relevantes, los logros de este ateneo y la elaboración de acuerdos didácticos del área de Lengua.

- ✓ Tiempo estimado: 60 minutos.
- ✓ Actividad: a partir de los aportes de cada uno de los participantes, se completará un cuadro mostrando los logros y acuerdos alcanzados durante el ateneo, escritura colectiva de acuerdos didácticos para trabajar en el aula, estableciendo también qué saberes serán propuestos para cada año/nivel con intención de no repetirlos de un período anual a otro.

Para esta instancia se propondrán ciertos aspectos a tener en cuenta a partir de los priorizados en el ateneo tales como, la reflexión entre pares sobre la práctica y el vínculo para la construcción colectiva del conocimiento.

Reflexión colectiva de cada uno de los encuentros del ateneo destacando los aspectos más relevantes trabajados en los mismos.

Modelo de cuadro:

Aspectos a tener en cuenta en relación a:	Primer encuentro	Segundo encuentro	Tercer encuentro
El análisis y reflexión sobre los saberes abordados en el ateneo y su vínculo con la práctica.			
La importancia de la construcción de acuerdos colectivos. Enumeración de los mismos.			
Estrategias para desarrollar en el aula.			
Otros aspectos que se consideren valiosos.			

Tercer momento: en este momento cada docente completará una encuesta anónima de autoevaluación que entregará al finalizar este encuentro. Para ello dispone de su Portfolio como elemento recuperador del recorrido personal y de cada instancia de este ateneo.

Interrogantes que se buscan responder mediante la encuesta:

- 1- ¿Ha sido útil para usted este ateneo como espacio de reflexión sobre su propia práctica?
- 2- ¿Ha podido elaborar actividades para el aula que focalicen la enseñanza y el aprendizaje de los saberes relacionados con los ejes seleccionados para trabajar?
- 3- ¿Ha sido posible, a partir de este ateneo, planificar propuestas innovadoras para trabajar con sus alumnos?
- 4- ¿Qué sugerencias haría para agregar o modificar este ateneo?

✓ Tiempo estimado: 30 minutos.

Cierre del ateneo.

### 3.4 Diagrama de Gantt sobre reuniones previas, encuentros e interencuentros de Ateneo.

Reuniones/Encuentros	Meses		
	Mes 1	Mes 2	Mes 3
Reuniones entre directivos y capacitadores.			
Ateneo: Encuentro 1			
Inter- encuentro 1			
Ateneo: Encuentro 2			
Inter- encuentro 2			
Ateneo: Encuentro 3			

El ateneo se replicará en dos ocasiones más durante el año.

Las actividades planificadas en el ateneo darán inicio dentro del aula de manera posterior al comienzo del mismo. Es decir, durante los tres meses en que se desarrolla el ateneo, habrá un periodo de 8 semanas -aproximadamente- en que los docentes trabajarán en forma paralela dentro del aula poniendo en marcha las propuestas planificadas durante el ateneo.

El ciclo orientado está formado por 4°, 5° y 6° años, que cuentan con cuatro, tres y dos divisiones respectivamente. Por lo tanto, se harán réplicas de los ateneos de acuerdo a la cantidad de docentes de Lengua por año.

Es decir, puede realizarse entonces un ateneo desde marzo hasta mayo con los docentes de Lengua de 4° año de las cuatro divisiones. Desde junio hasta agosto con los profesores de 5° año de las tres divisiones y desde septiembre hasta noviembre con los docentes de 6° año de las dos divisiones.



Etapa 1 Actividad 1								
Et. 1 Actividad 2								
Et. 1 Actividad 3								
Etapa 2 Actividad 1								
Et. 2 Actividad 2								
Et. 2 Actividad 3								
Etapa 3 Actividad 1								
Et. 3 Actividad 2								
Et. 3 Actividad 3								

### 3.6 Recursos:

#### **Humanos:**

- Ateneísta especializado en el área de Lengua y Literatura. Nivel secundario.
- Licenciado en Ciencias de la Educación como coordinador general del ateneo.
- Director de la institución como coordinador del desarrollo de las secuencias didácticas dentro de la misma.

#### **Materiales:**

- Afiches.
- Fibrones.
- Textos de literatura universal, latinoamericana y argentina de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.
- Copias en papel del material de lectura y agendas de trabajo.
- Pizarra y tizas.

#### **Tecnológicos:**

- Cañón proyector.
- Computadora.

**Edilicios:**

- Sala de informática.

**3.7 Presupuesto:**

Los honorarios de los especialistas a cargo del ateneo corren por cuenta de la asociación cooperadora de la institución al igual que los recursos materiales.

Esta institución cuenta con todos los recursos necesarios para desarrollar la capacitación tipo ateneo y cumplir con los fines formulados. Por lo tanto, no se requieren recursos financieros extras para llevar adelante la propuesta.

**3.8 Evaluación:**

La evaluación será de tipo procesual. Para ello se seleccionarán instrumentos que ayuden a este proceso.

**3.8.1 Evaluación: Instrumentos.**

Los instrumentos de evaluación seleccionados para dar cuenta de los resultados alcanzados con el dictado de este ateneo son los siguientes:

- Planilla de asistencia.
- Trabajo en el ateneo y proceso de diseño de planificaciones para el aula.
- Observación de clases en las que se muestra el desarrollo de la planificación realizada en el ateneo.
- Análisis de encuestas realizadas al cierre del ateneo.
- Valoración y devolución sobre el Porfolio.

Modelo de planilla de asistencia a los encuentros del ateneo.

Apellido y nombre	D.N.I.	Firma del docente			Firma del ateneísta	Firma del coordinador
		Primer encuentro	Segundo encuentro	Tercer encuentro		


Modelo de planilla de observación de clases

Ateneo de Lengua y Literatura

Docente:

Área:

Año y división:

Fecha:

	Muy bien	Bien	Regular
Acerca de la organización de la clase:			
Clase planificada y preparada.			
Actividades acordes a los propósitos de la clase.			
Organización de los materiales de trabajo.			
Manejo de grupo			
Acerca del docente:			
	Si	No	
Entusiasta			
Innovador			
Distante			

Preciso		
Rutinario		
Motivador		
Acerca de las intervenciones del docente:		
	Si	No
Todo el tiempo		
En algunas ocasiones		
En ningún momento		
Acerca de los alumnos:		
	Si	No
Motivados		
Organizados		
Participativos		
Aburridos		
Acerca de la propuesta		
	Si	No
Innovadora		
Motivadora		
Tradicional		

Monótona		
----------	--	--

### 3.8.2 Evaluación: Indicadores y fuentes de verificación.

Los indicadores y fuentes de verificación se establecen en relación a los objetivos planteados y servirán tanto para la monitorización o evaluación continua del proyecto como para la evaluación final del mismo. (Carrión y Berasategui, 2010, p.52)

En el siguiente cuadro se muestran los objetivos del proyecto, los indicadores que revelan que se evalúa, los instrumentos utilizados, los posibles resultados y las metas a alcanzar.

Objetivos	Meta a alcanzar	Indicador	Instrumentos	Resultados
Implementar una propuesta de ateneo como dispositivo de formación orientado a los docentes del área de Lengua.	Mejorar y fortalecer las prácticas docentes para garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes del I.P.E.M. N° 193.	Proyecto	-Porfolio -Trabajo en ateneos en el proceso de diseño.  -Observación de clases en el aula. -Encuesta.	El 80 % de los docentes pudo desarrollar propuestas innovadoras para el aula.
Llevar a cabo reuniones involucrando a los docentes en jornadas de trabajo.	Explorar formatos de enseñanza innovadora.  Convocar a participar a todos los docentes de Lengua de la institución	Asistencia	-Planillas de asistencia.	El 100% de los docentes trabajó en los encuentros. El 100 % de los docentes asistió al ateneo.
Planificar de manera conjunta durante el ateneo, las actividades que se desarrollarán en las secuencias de trabajo dejando plasmadas las acciones a	Acompañar a los docentes en el proceso de elaboración de propuestas innovadoras para desarrollar en el aula.	Puesta en marcha	-Trabajo en ateneos en el proceso de diseño.  -Observación de clases en el aula.	El 90% de los docentes elaboró parte de sus propuestas en el ateneo de manera conjunta con los demás docentes,

trabajar en el aula.				ateneísta y coordinador.
Desarrollar secuencias didácticas que estimulen el interés de los alumnos y el desarrollo de sus competencias.	Motivar el interés de los alumnos para trabajar en todas las propuestas áulicas.	Puesta en marcha en el aula.	-Observación de clases en el aula.	El 90% de los alumnos se mostró interesado en la propuesta planteada por el docente. El 10% restante alegó que la propuesta no era motivadora
Evaluar en el aula, a través de observación del coordinador del ateneo, el desarrollo de las secuencias didácticas elaboradas por los docentes en diferentes etapas del ateneo.	Repensar o rediseñar, si fuera necesario, las estrategias de trabajo de los docentes.	Propuestas de los docentes.	-Observación de clases en el aula.	En el 30% de los casos hubo que repensar/ rediseñar la propuesta de trabajo del docente.
Desarrollar en los alumnos, por medio de secuencias de trabajo, competencias como lectura, escritura y oralidad a través del trabajo con obras literarias.	Comprensión, interpretación y producción de textos variados con diferente intencionalidad. (Para conocer, para saber más, por placer o disfrute, etc.)	Impacto en las trayectorias de los alumnos.	-Exposición y puesta en común de reseñas realizadas en base a los textos literarios seleccionados por los alumnos.	El 90% de los alumnos seleccionó, leyó, produjo textos orales y escritos y expuso la reseña de la obra literaria elegida. El 10% restante no llevó a cabo las actividades propuestas

				por el docente.
--	--	--	--	--------------------

#### Resultados esperados.

Con el desarrollo de este plan de intervención, dirigido puntualmente a los docentes de Lengua, se espera que los mismos trabajen en propuestas que lleguen a ser más motivadoras para los alumnos, que puedan revisar y repensar sus prácticas e innovar sus secuencias de trabajo dentro del aula, con apoyo del Equipo Directivo, para poder sostener las trayectorias escolares de los estudiantes en el tiempo.

Otra expectativa que se espera cumplir, es que sea extensible al resto del cuerpo docente y se pueda trabajar de manera similar en las demás áreas curriculares y que, con el tiempo, se mantenga esta dinámica de trabajo y forme parte de los acuerdos institucionales aceptados por todos los miembros de la escuela.

#### Conclusión:

El presente P.I. (Plan de Intervención) ha sido pensado para llevar a cabo en el I.P.E.M. N° 193 José María Paz de la localidad de Saldán, en la provincia de Córdoba, con el objetivo de implementar una propuesta formativa, orientada a los docentes del área de Lengua del Ciclo Orientado. Esta propuesta busca fortalecer en los alumnos, habilidades como lectura, escritura y oralidad en todas las áreas curriculares y así garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes de la institución, pretendiendo involucrar a los docentes en jornadas de trabajo conjunto, para explorar formatos innovadores de enseñanza, para planificar de manera colaborativa con el ateneísta, el coordinador o asesor pedagógico y con los demás docentes participantes, deseando enriquecer la experiencia, a partir de los aportes y prácticas que cada uno, desde su lugar, pueda llegar a hacer.

En cuanto a las limitaciones que pueden presentarse, una de ellas es que, sólo está pensado para el área de Lengua del Ciclo Orientado y la otra tiene que ver con la resistencia que pueden llegar a poner algunos docentes a romper con los formatos que estructuran sus prácticas y que no les permiten correrse de ese lugar en el que se sienten seguros.

Con respecto a las fortalezas, se puede mencionar que, con la participación y compromiso del Equipo Directivo y de toda la comunidad educativa, este plan puede hacerse extensible al resto de las áreas, incluyendo las del Ciclo Básico, para construir y compartir nuevas y diversas experiencias entre quienes hacen la institución-escuela, ayudando a mejorar las prácticas docentes para poder garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes.



## Referencias:

- Ainscow, A.** (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas del cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M.** (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en Conferencia de San Sebastián, Manchester, GB.
- Ainscow, M. y Miles, S.** (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17-44.
- American Psychological Association (APA).** (2010). 6. Citación de las fuentes. En Autor, *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 169-192). México D. F., MX: Manual Moderno.
- Babarro Rodríguez, N.** (2019). Qué es el fracaso escolar: causas, tipos y consecuencias. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/que-es-el-fracaso-escolar-causas-tipos-y-consecuencias-4522.html>
- Brea, L.** (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica y Maestra, Campus Santo Tomas de Aquino. Universidad de Murcia* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Cedec Intef.** (2013, febrero, 28). *El valor de la lectura* [Video]. Recuperado de [https://youtu.be/loDLC4\\_XbrA?list=PLgnSGd4uwSUIRtbeV3FUAEkgCHFxRwFQ](https://youtu.be/loDLC4_XbrA?list=PLgnSGd4uwSUIRtbeV3FUAEkgCHFxRwFQ)
- Cedec Intef.** (2013, febrero, 28). *Leer bien, estudiar mejor* [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/jrsIr1BQxgo?list=PLgnSGd4uwSUIRt-beV3FUAEkgCHFxRwFQ>
- Choque Larrauri, R.** (mayo de 2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/184>
- Directores que Hacen Escuela** (2015) Acompañar al docente. Trayectorias teóricas – trayectorias reales. OEI, Buenos Aires. Recuperado de [https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Trayectorias-teoricas\\_y\\_reales.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf)
- Directores que Hacen Escuela** (2015), en colaboración con Joana Lopez. Cómo acompañar las trayectorias escolares. OEI, Buenos Aires. Recuperado <https://ifdlaclotildecha.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/C%C3%B3mo-acompa%C3%B1ar-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Directores que Hacen Escuela** (2015), en colaboración con Joana Lopez. De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. OEI, Buenos Aires. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0By7ehuAaQLwQVI9sNHEwOUVoazA/view>

**Fernández, L.** (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, AR: Paidós. Recuperado de <https://revista.elarcondeclio.com.ar/lamision-institucional-en-la-escuela/>

**González-Vargas, J.** (julio-diciembre de 2014) Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), 115-134.

**Iñigo Carrión, R. e Iosune Berasategui, V.** (2010). *Guía para la elaboración de proyectos*. Instituto vasco de cualificaciones y formación profesional. Recuperado de [https://www.pluralismoyconvivencia.es/upload/19/71/guia\\_elaboracion\\_proyectos\\_c.pdf](https://www.pluralismoyconvivencia.es/upload/19/71/guia_elaboracion_proyectos_c.pdf)

**Narodowski, M.** (2014). El abandono en la escuela media en la Argentina (2004-2014). Recuperado de <http://ie.org.ar/descargas/Abandono-en-la-Escuela-Media-en-la-Argentina.pdf>

**Plancarte Cansino, A.** (diciembre de 2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

**Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A.** (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 387-396. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131120>

**Proyecto Aula.** (2016, marzo, 7). *El mejor corto del mundo para fomentar la lectura* [Video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_Slr\\_-mO\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=G_Slr_-mO_w)

**Quaresma, M. L. y Zamorano, L.** (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *RMIE*, 21(68), 275-298. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00275.pdf>

**Terigi, F.** (mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Trabajo presentado en el Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20-%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>

**Terigi, F.** (febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Trabajo presentado en la Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa, AR.

**Tessier, R.** (1994). Dimensiones ecológicas de la familia: la situación social de los niños. *Revista de Psicología*, 12(1), 4-31. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4086>

**TV Pública Argentina.** (2019, octubre, 8). *Caminos de tiza* (1 de 4) [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/IMX3JE9rBMk>

**Universidad Empresarial Siglo 21.** (2019). Instituto Provincial de Enseñanza Media (I.P.E.M.) N° 193 José María Paz. Recuperado de <https://siglo21.instructure.com/courses/5491/pages/plan-de-intervencion-modulo-0#org1>

## Anexo

Casos presentados a los docentes para trabajar en el primer encuentro del ateneo:

### Caso 1:

Mariano va a 2° año del Ciclo Básico de una escuela céntrica y cuando se le pregunta si es interesante leer, responde que depende de aquello tenga la posibilidad de leer, pero que generalmente no lo hace porque siente que es aburrido. Prefiere otras cosas como videos de YouTube, películas en plataformas como Netflix, etc.

### Caso 2:

Micaela comenzó a cursar el 1° año del ciclo básico y ante la misma pregunta responde que lee “muy bien, de corrido”, pero que la mayoría de las veces no entiende aquello que lee y, por lo tanto, pide a alguien más que le lea para poder entender algún texto. Sostiene además “Ni hablar cuando tengo que leer para estudiar las otras materias”.

### Caso 3:

Juan Ignacio cursa también 2° año del secundario y se niega a leer frente al resto de la clase o sus docentes. Cuando se le pregunta por qué, él expresa que no quiere porque tiene vergüenza y dice de frente “No sé leer profè, no me sale”.

Material de lectura entregado a los docentes, previo al inicio del ateneo de Lengua y Literatura.

### Texto 1:

FUNDACIÓN SANTILLANA

III Foro Latinoamericano de Educación

*Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.*

28, 29 y 30 de mayo de 2007

## LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Flavia Terigi

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno.<sup>1</sup> Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido recolocados, de la categoría de *problema individual*, a la de *problema que debe ser atendido sistémicamente*. Es esta reconsideración de la

<sup>1</sup> Véase Almandoz, 2000, capítulo 2, en especial el apartado “La persistencia de los puntos críticos” (pp. 51/ 60). Los datos tienen cierta antigüedad debido al año de publicación del trabajo, pero el modelo de análisis que propone la autora es de gran utilidad para construir un marco de interpretación de las trayectorias escolares desde una perspectiva macro o sistémica, expresada en los indicadores macroeducativos.

categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica.

Este trabajo se centra en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas, visto el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión. Es frecuente que en las etapas de planteamiento de un problema se recurra a perspectivas teóricas más generales y a análisis de fenómenos distintos pero conexos para constituir una primera aproximación al problema. En relación con las trayectorias escolares, estamos en ese punto de apertura que requiere amplitud en la adopción de enfoques.

Como señaláramos recientemente (Jacinto y Terigi, 2007), una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y con un currículo comprehensivo y academicista, diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

El evento organizado por la Fundación Santillana se produce en una coyuntura especial para nuestro país, en la que el nivel secundario sigue buscando soluciones para sus problemas de antigua data, al tiempo que deben asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad.<sup>2</sup> La expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socio- culturales más amplias, cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos. Este trabajo procura formular un aporte al conocimiento de los recorridos de los adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, y a la visibilización de ciertos puntos que deben ser revisados en las propuestas que históricamente han sostenido la prestación del servicio educativo.

## Las trayectorias escolares

Para avanzar en el análisis de nuestro asunto, es necesario introducir la distinción entre *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales*.

### *Trayectorias teóricas:*

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

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

Son tres rasgos que suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada uno de los otros dos, pero en rigor se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Nos referiremos a cada uno de ellos y luego mostraremos, a través de un ejemplo, que su asociación es contingente y produce efectos determinados en las trayectorias.

Que el sistema se organiza *por niveles* es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental, y que sólo recientemente se han extendido a la educación infantil y a la enseñanza post- básica. Bajo esas condiciones, las distintas prestaciones educativas se organizaron con lógicas propias. Los lectores no tendrán dificultades para evocar las numerosas diferencias entre niveles, diferencias que operan de maneras específicas en las transiciones educativas. Entre las lógicas propias de cada nivel, la masividad ha sido un imperativo de la escuela elemental desde sus inicios, mientras que en el caso de la escuela media el rasgo consolidado ha sido la selectividad, rasgo que la masificación pone en cuestión.

Decíamos que la organización por niveles es una disposición centenaria; ahora bien, cuáles son esos niveles, cómo se definen sus límites temporales, también constituye una disposición. En nuestro país, se ha revelado su carácter contingente en los noventa, cuando mediante la Ley 24.195 (la recientemente derogada Ley Federal de Educación) se impulsó un cambio en la duración y el sentido formativo de los niveles tradicionales del sistema. Los cambios de niveles impulsados por la Ley han tenido efectos en las trayectorias teóricas, y también en las trayectorias reales.

<sup>2</sup> La Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio de la República Argentina. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital del país, la educación secundaria es obligatoria desde 2002 (Ley 898/LCABA, sancionada en octubre de 2002).

- En cuanto a las trayectorias teóricas, la transición entre niveles tomó lugares diferentes según la organización adoptada por cada provincia, situándose en el sexto año en los modelos 6-6 y en el noveno año en los modelos 9-3.
- En cuanto a las trayectorias reales, el cambio de estructura del sistema educativo instaló problemas que se añadieron a los que existían previamente; así, por ejemplo, el análisis de la estadística escolar oficial muestra, en los modelos 6-6, la anticipación de los problemas de rendimiento, propios de los dos primeros años del secundario, al séptimo año de escolarización (Pascual, 2006).

El segundo rasgo del sistema educativo relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas es la **gradualidad**. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el *currículum* en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del *currículum* en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas, como se analizará en breve.

El tercer rasgo es la **anualización** de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el *currículum*; al cabo de cierto tiempo, el *currículum* estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados. Una concepción monocrónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva.

Hemos señalado que los tres rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas (la organización del sistema por niveles, la gradualidad del *currículum*, la anualización de los grados de instrucción) son tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Proponemos un ejemplo que esperamos ayude a entender que lo que aparece junto, no necesariamente va junto, y que por ir junto, produce ciertos efectos: contra lo que suele considerarse, la gradualidad no produce *per se* la repitencia, *Es la gradualidad combinada con la anualización* lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla. La repitencia no es en nuestro sistema un fenómeno fácilmente extirpable de su organización entre otras razones porque liga operativa y conceptualmente con la organización graduada y anualizada.

A quien le resulte difícil concebir la diferencia entre gradualidad y anualización, dos observaciones pueden ayudarle. Por un lado, puede compararse con la manera en que otros niveles del sistema resuelven la gradualidad. Así, advertirá que el nivel inicial también prevé secuencias de aprendizaje, pero no liga su adquisición a períodos fijos de tiempo, por lo cual la repitencia no surge como un requerimiento sistemático frente a los distintos ritmos en las adquisiciones.<sup>3</sup> Del mismo modo, advertirá que los currículos universitarios ordenan las adquisiciones posibles (no otra cosa son los requisitos de correlatividad), pero la cursada de las materias de distintas líneas de correlatividad no se ve interferida y la no aprobación de una materia no implica su repitencia, dado que las oportunidades para la acreditación son numerosas (lo que se expresa en los “turnos de examen” en los que se considera válida la cursada de una materia) y cursar no es un requisito para aprobar (por ello existen los exámenes libres). Con estas disposiciones, la educación inicial y la educación universitaria organizan trayectorias teóricas donde la repitencia no forma parte de lo previsto, porque gradualidad y anualización no están asociadas.

La segunda observación que puede ayudarle es la siguiente: numerosos países no incluyen la repitencia entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes secundarios, porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los alumnos pertenecientes a un mismo grupo, y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, en el marco de sólidos cuestionamientos a la eficacia de la repetición. Estas prácticas, que en nuestro país serían catalogadas rápidamente de “disminución en las exigencias”, las aplican países de resonante éxito educativo en las mediciones internacionales, como Finlandia, Noruega y Australia (Briseid y Caillods, 2003).

Como se ha argumentado, la organización por niveles, la gradualidad y la anualización permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también “trayectorias no encauzadas”,<sup>3</sup> pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

¿Por qué es necesario poner las trayectorias no encauzadas en el centro? Porque las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecerse alejada de la realidad; en la realidad de los sistemas escolares, producen numerosos efectos. Así, por ejemplo, ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares se basan en esta trayectoria teórica, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel (7 años para la escuela primaria, cinco años para la escuela media, seis años para la media técnica, etc.) con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completar ese nivel, comparación que muestra inexorablemente que el tiempo insumido es mayor. Cuando se añaden a esa comparación las tasas de desgranamiento, el panorama se agrava conduciéndonos a una conclusión que siempre es de ineficiencia: no sólo los egresados requieren más tiempo que el teóricamente establecido para completar un nivel, sino que además egresa sólo una parte de la cohorte estudiada.

<sup>3</sup> Se retoma la expresión empleada por el *European Group for Integrated Social Research* (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos.

3 No se desconoce que el nivel inicial ha generado el artilugio de la llamada *permanencia* como respuesta a las situaciones en que considera que un niño o niña no ha logrado los aprendizajes necesarios para su progreso en la escolarización, especialmente en el pasaje a la escuela primaria; pero este artilugio no tiene el alcance de la repitencia ni cuenta con el consenso y la convalidación normativa que sostienen a ésta como respuesta esperable del sistema

Otros efectos son menos visibles, pero igualmente relevantes. Así, el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos (Terigi, 2004); suponemos que un niño de cuarto grado tiene aproximadamente nueve años, y que un adolescente que ingresa a la escuela secundaria tiene trece o catorce años. Que suponemos esto no significa que no sabemos que muchos chicos y chicas no presentan la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema, sino que nuestros saberes pedagógico- didácticos se apoyan en aquellas suposiciones. Cuando, por ejemplo, se piensa en las propuestas más adecuadas para enseñar un contenido escolar típico de cualquier nivel (la división en la escuela primaria, el álgebra en la escuela media), se tiene en mente –de manera tácita o de forma explícita- una imagen del sujeto de aprendizaje que es cercana a lo que sabemos, respectivamente, acerca de las posibilidades cognitivas de los niños de ocho/ nueve años, de trece/ catorce años. Pensar en cómo enseñar la división deviene en pensar cómo enseñar ese contenido a niños de ocho/ nueve años; pensar en el pasaje de la aritmética al álgebra deviene en pensar ese pasaje con adolescentes de trece/ catorce años.

Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que *no sepamos* que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Gráfico n° 1

Esquema básico para el análisis de trayectorias escolares en sistemas no modalizados.<sup>4</sup>

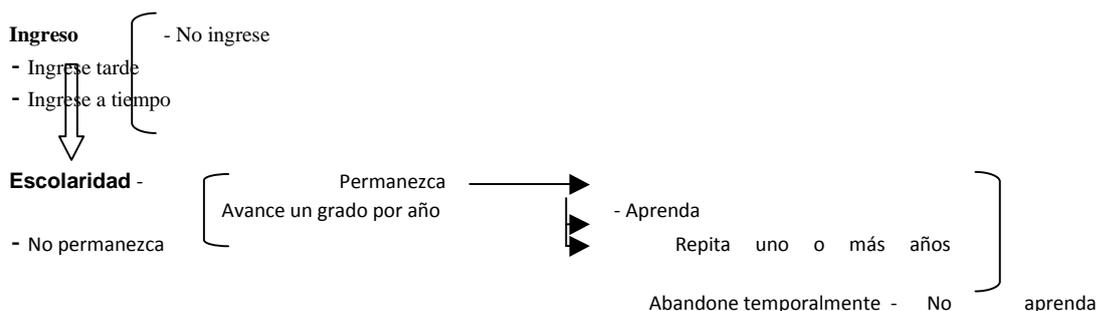
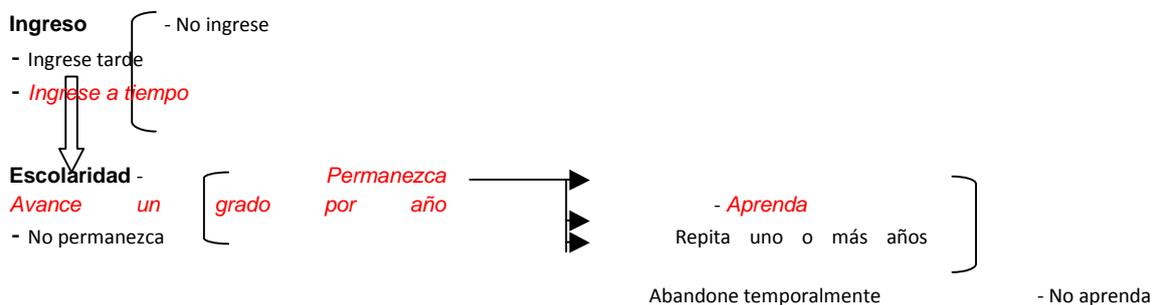


Gráfico n° 2

Trayectorias escolares teóricas en sistemas no modalizados.



Referencia: en  *cursiva*, los avatares de las trayectorias teóricas.

<sup>4</sup> Se aclara que el esquema ha sido diseñado para un sistema escolar no modalizado. En sistemas modalizados, deben añadirse los avatares relacionados con la circulación posible de los sujetos entre modalidades.

Los gráficos que preceden permiten comparar en forma esquemática las trayectorias escolares teóricas (gráfico n° 2) en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias escolares reales (gráfico n° 1), resituando a las primeras como uno de los itinerarios posibles.

#### Trayectorias reales:

¿Cuál es la situación de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes de nuestro país?<sup>5</sup> Comencemos señalando que los datos muestran que en las últimas dos décadas se ha producido una importante reducción de la población joven con nivel secundario incompleto y un incremento de la proporción de quienes continúan estudiando. Los números son especialmente alentadores en la franja de 20 a 24 años, donde disminuyó en trece y medio puntos porcentuales la proporción de quienes no han finalizado el nivel medio, y aumentó en más de seis puntos porcentuales la proporción de quienes continúan estudiando. Los datos nacionales revelan también que, si bien se observan importantes diferencias provinciales en lo referido a la terminalidad de la escolaridad media, las diferencias son menos significativas en cuanto a la asistencia escolar; el incremento generalizado de la población joven que asiste al sistema educativo supone un incremento correlativo de la oferta educativa que contribuye a moderar las desigualdades en los desarrollos históricos de los sistemas provinciales.

#### Cuadro n° 1

Población de 20 años y más hasta secundario incompleto y que asiste a algún nivel educativo, según grupos de edad. Cuadro comparativo años 1980- 2001.

Edad	Hasta Secundario Incompleto			
	Total		Asiste a algún nivel educativo	
	1980	2001	1980	2001
Total	79,28	63,78	2,14	3,42
20-24	65,48	51,96	6,75	13,36
25-29	69,81	51,75	2,95	5,17
30 y más	83,26	67,93	1,4	1,77

FUENTE: Aldini y Rodríguez, 2005, *Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más*. Elaboración en base a INDEC, Censo Nacional de Población de 1980 e INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001. Página 14.

Más jóvenes de 20 a 24 años sin nivel medio completo que continúan estudiando es una buena noticia; pero el desafío que nos proponemos en este trabajo, frente a éste y a otros datos, es traducir la información en consideraciones sobre las trayectorias y tomar esas consideraciones como base para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se le plantean al nivel medio. Traducida en alumnado concreto, esta buena noticia significa el incremento en la proporción y la diversidad de quienes asisten a nuestras escuelas. Este incremento tiene lugar cuando no se han introducido modificaciones de fondo en la oferta escolar hacia propuestas educativas adecuadas a las condiciones vitales de estos jóvenes y debidamente anunciadas de sus aprendizajes reales.

¿Qué tanto se refleja esta incorporación de nuevos públicos en la estadística escolar? El último estudio comparado de que se dispone toma datos de 1996 a 1999 (Oiberman y Arrieta: 2003). Según ese estudio, el conjunto de indicadores analizados muestra claramente cómo, a medida que los alumnos transitan por el sistema educativo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a importantes contingentes de jóvenes. En este proceso se observa que no todos los que egresan de un ciclo se inscriben en el siguiente y no todos los que se matriculan, lo concluyen. La probabilidad de egreso es menor en los ciclos superiores, y en particular en el nivel Polimodal; según las autoras, para el total del país de cada 10 alumnos que egresan de EGB3, 6 cursan algún año del nivel Polimodal y sólo el 60% de ellos (o sea 4 de cada 10 que habían egresado de EGB3) tendrá probabilidad de egresar.

<sup>5</sup> Debe tenerse en cuenta que los datos que habrán de ser considerados en este trabajo no se refieren a las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes en el sistema escolar. Surgen o bien de estudios estadísticos agregados, donde la unidad de análisis no son las trayectorias, aunque los datos refieran a individuos y aunque sea posible identificar fenómenos de indudable incidencia en las trayectorias individuales; o bien de estudios de cohortes teóricas, que establecen proyecciones que no desconocen que el comportamiento de las cohortes reales puede ser distinto, entre otras razones debido a las políticas educativas y sociales.

Para acceder a las trayectorias reales, es necesario realizar otra clase de estudios, de carácter longitudinal y que tomen a aquellas como unidad de análisis; por ejemplo, estudios que se apoyen en historias de vida. En Argentina no se dispone todavía de instrumentos que permitan un seguimiento de cada ingresante al sistema escolar a lo largo de toda su trayectoria educativa. La Ciudad de Buenos Aires comenzó a diseñar y desarrolla desde el año 2003 un *Legajo Único de Alumnos* que ha sido pensado como herramienta de la administración escolar y de seguimiento de las cohortes reales; no obstante, se trata hasta donde sabemos de la única jurisdicción con una herramienta de este tipo, y todavía no se aplica al conjunto de la población escolar de la Ciudad.

## Cuadro n° 2

República Argentina. Niveles EGB3 y Polimodal. Indicadores de eficiencia del sistema educativo. Años 1996 a 1999.

	EGB 3				Polimodal			
	1996	1997	1998	1999	1996	1997	1998	1999
Eficiencia interna								
No promoción	14,85	15,27	13,31	13,75	14,26	14,80	14,89	14,86
Repetencia	8,96	8,86	8,32	8,21	5,68	5,64	5,35	4,93
Sobriedad	27,50	36,39	35,07	32,97	27,19	36,35	37,07	37,27
Abandono interanual	12,77	9,67	7,64	7,65	15,13	13,37	13,41	13,62
Egreso	60,2	68,6	75,6	75,3	57,2	61,0	61,2	60,7

FUENTE:	Composición sobre datos tomados de Oiberman y Arrieta, 2003, <i>Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000</i> . Composición de datos para EGB 3: cuadros 13, 15, 15, 16 y 17 respectivamente. Composición de datos para Polimodal: cuadros 18, 19, 20, 21 y 22 respectivamente.
---------	---

El Tercer Ciclo de la EGB<sup>6</sup> habría logrado una disminución importante de las tasas de abandono interanual (del 12,77% en 1996 al 7,65% en 1999) a favor de un mejor egreso (del 60,2% en 1996 al 75,3% en 1999); sin embargo, en el Nivel Polimodal<sup>7</sup> la leve disminución del abandono interanual se habría producido a expensas de un incremento muy acentuado en la sobriedad (que habría pasado del 27,19% en 1996 al 37,27% en 1999). En general se observaba por entonces un aumento de la permanencia de los alumnos en la escuela, que parecía ofrecer mayores probabilidades de concluir cada nivel de enseñanza y egresar de sistema educativo, aunque con sobriedad. Por otra parte, la proporción de los egresados de EGB 3 que estaban cursando el nivel Polimodal variaba sustantivamente según las provincias desde alrededor de 5 (en Formosa, Chaco, Río Negro o Neuquén) hasta 8 (en la Capital Federal) de cada 10 estudiantes, con probabilidades de egreso también diferenciales entre las jurisdicciones.

Los datos del estudio de Oiberman y Arrieta tomados en forma conjunta con los de un trabajo más reciente de Abdala (2003) que lleva la información al año 2001, permiten considerar que el Tercer Ciclo habría experimentado una importante mejora inicial de su tasa de egreso pero que ésta tendería a estabilizarse y aún a disminuir, al tiempo que se estabiliza la matrícula atendida. En cambio, el Polimodal estaría perdiendo sus mejoras iniciales en la tasa de egreso, pues el intervalo de cinco años entre 1996 y 2001 muestra cifras muy similares, con un importante deterioro en el año 2000 que no resulta difícil de explicar visto el brutal agravamiento de la situación de indigencia que tuvo lugar en ese año.

## Cuadro n° 3

República Argentina. Alumnos de educación común matriculados en EGB3 y Polimodal por año y tasa de egreso de EGB3 y Polimodal por año. Años 1996- 2001.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001 <sup>8</sup>
<b>Educación General Básica, Ciclo 3</b>						
Alumnos matriculados	1.887.903	1.911.509	1.979.925	1.986.846	2.039.364	2.054.209
Tasa de egreso	60,2	68,6	75,6	75,3	73,9	73,0
<b>Polimodal</b>						
Alumnos matriculados	1.075.264	1.130.096	1.168.152	1.251.598	1.337.493	1.387.763
Tasa de egreso	57,2	61,0	61,2	60,7	50,3	58,4

Notas:

- La tasa de egreso se expresa en porcentajes.
- Los datos del 2001 son provisorios.

FUENTE:	Abdala, 2003, <i>Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza</i> . Cuadro 4.
---------	---

El último estudio de cohorte<sup>8</sup> con datos nacionales de que se dispone fue realizado en el año 2001 y corresponde a los indicadores del año 1998- 1999 (Roggi, 2001). Según ese estudio, sobre una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporaran en el año 1998 a

<sup>6</sup> Contabiliza los alumnos de séptimo grado de nivel primario y primero y segundo años de nivel medio en los sistemas provinciales con estructura 7-5.

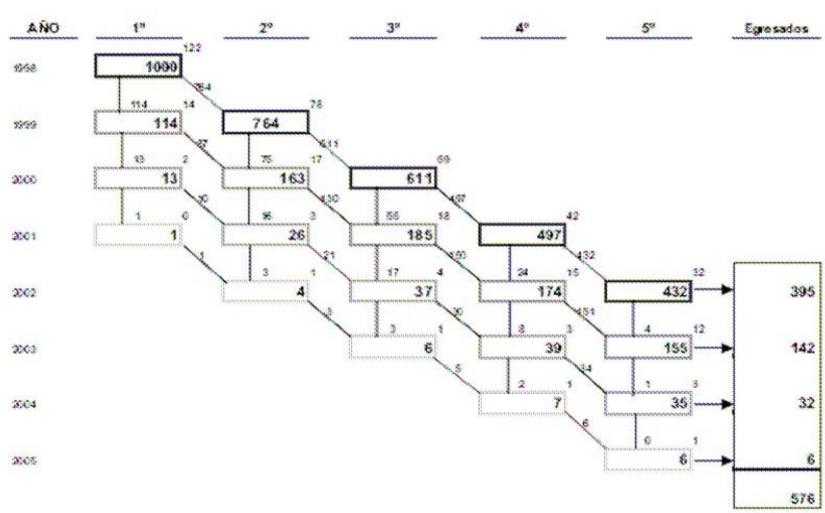
<sup>7</sup> Contabiliza los alumnos de la escuela secundaria, de tercer año en adelante.

<sup>8</sup> Estos estudios se realizan proyectando al período de escolarización de una cohorte teórica las tasas de repetencia, promoción efectiva y abandono interanual relevadas para los distintos grados escolares en el momento de realización del estudio.

primer año del nivel secundario,<sup>9</sup> 395 egresarían del nivel en cinco años (el tiempo previsto por la trayectoria teórica), 155 lo harían al año siguiente, y 35 dos años después. La esperanza de egreso del nivel medio de la cohorte teórica 1998 alcanzaba a 576 por cada mil alumnos hasta el año 2005.<sup>10</sup>

Gráfico n° 3.

República Argentina. Cohorte teórica 1998/99, educación común, nivel medio, total país.



FUENTE: Roggi, Carlos (2001). *Rendimiento cuantitativo del sistema educativo de Argentina. Cohorte teórica 1998- 1999. Nivel primario y medio*. Diagrama n° 1.2: Cohorte teórica 1998/99, educación común, nivel medio, total país. Basado en Relevamientos Anuales 1998 y 1999.

Estudios prospectivos realizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires sobre una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporan en el año 2005 a primer año de la Educación Primaria Básica muestran que en 2010 (el año de egreso según la trayectoria teórica) habrán completado el nivel 713 alumnos, 257 lo harán al año siguiente, y 54 dos años después. Prolongando el estudio en el nivel siguiente (la Educación Secundaria Básica), 325 de los mil alumnos ingresantes en 2005 egresarán en el año 2013 (el año de egreso de la ESB para la trayectoria teórica), 258 lo harán un año después, 116 dos años después. La esperanza de egreso de ESB de la cohorte teórica 2005 alcanza a 754 por cada mil alumnos hasta el año 2020.

Cuadro n° 4

Provincia de Buenos Aires. Trayectoria y eficiencia de una cohorte de Niveles Primaria Básica y Secundaria Básica. Matrícula según tasas de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual 2005/2006, sectores de gestión estatal y privado.

<sup>9</sup> Se contabilizaban allí alumnos de octavo año de EGB de las jurisdicciones con estructura 9-3 y de segundo año del CBU de la provincia de Córdoba.

<sup>10</sup> Recuérdese que se trata de un estudio teórico sobre trayectoria y eficiencia de una cohorte teórica. Al no tratarse de cohortes reales sino teóricas, los cambios poblacionales y de comportamiento de la matrícula pueden modificar los valores reales de los indicadores que se presentan en los estudios teóricos.

Año Lectivo	Primaria Básica						Secundaria Básica			Egre- sados	Total
	Años										
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7° / 1°	8° / 2°	9° / 3°		
2005	1.000	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.000
2006	74	912	0	0	0	0	0	0	0	0	986
2007	5	123	855	0	0	0	0	0	0	0	984
2008	0	13	161	809	0	0	0	0	0	0	983
2009	0	1	20	197	763	0	0	0	0	0	982
2010	0	0	2	30	231	713	0	0	0	0	976
2011	0	0	0	4	42	257	663	0	0	0	966
2012	0	0	0	0	6	54	338	529	0	0	928
2013	0	0	0	0	1	9	101	360	365	0	855
2014	0	0	0	0	0	1	23	142	305	325	472
2015	0	0	0	0	0	0	5	43	138	258	185
2016	0	0	0	0	0	0	1	11	47	116	58
2017	0	0	0	0	0	0	0	3	13	39	16
2018	0	0	0	0	0	0	0	1	3	11	4
2019	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1
2020	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Alumnos totales</b>	<b>1.080</b>	<b>1.049</b>	<b>1.039</b>	<b>1.041</b>	<b>1.043</b>	<b>1.035</b>	<b>1.130</b>	<b>1.089</b>	<b>892</b>	<b>754</b>	<b>9.397</b>
Repitentes	80	64	56	57	61	60	169	187	100		834
Desertores	15	2	0	2	8	13	59	111	37		246
Prom.-SUPERVIVENCIA	985	983	983	982	974	962	902	791	754		8.317
% de Repitencia	7,4%	6,1%	5,4%	5,5%	5,9%	5,8%	14,9%	17,1%	11,3%		8,9%
% de Abandono Interanual	1,4%	0,2%	0,0%	0,2%	0,7%	1,2%	5,3%	10,2%	4,2%		2,6%
% de Promoción efectiva	91,2%	93,8%	94,7%	94,4%	93,4%	92,9%	79,8%	72,7%	84,6%		88,5%
<b>Tasa de no repit. al año</b>	<b>92,6%</b>	<b>87,0%</b>	<b>82,3%</b>	<b>77,8%</b>	<b>73,2%</b>	<b>68,9%</b>	<b>58,7%</b>	<b>48,6%</b>	<b>43,1%</b>		
<b>Tasa de promoc. al año</b>	<b>91,2%</b>	<b>85,5%</b>	<b>80,9%</b>	<b>76,3%</b>	<b>71,3%</b>	<b>66,3%</b>	<b>52,9%</b>	<b>38,5%</b>	<b>32,5%</b>		
<b>Escolaridad por alumno promovido</b>	<b>1,10</b>	<b>1,07</b>	<b>1,06</b>	<b>1,06</b>	<b>1,07</b>	<b>1,08</b>	<b>1,25</b>	<b>1,38</b>	<b>1,18</b>		<b>1,13</b>
% Extra edad:											
Uno o más años	7,4%	13,0%	17,7%	22,2%	26,8%	31,1%	41,3%	51,4%	56,9%		
Dos o más años	0,5%	1,3%	2,2%	3,3%	4,7%	6,2%	11,5%	18,3%	22,6%		
Tres o más años	0,0%	0,1%	0,2%	0,4%	0,6%	1,0%	2,5%	5,2%	7,2%		

FUENTE: Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/ Nivel Polimodal*. Elaboración en base a Relevamientos Anuales 2005 y 2006. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril de 2007. Página 2.

Permítasenos advertir que, aunque el estudio refiere a Primaria Básica y Educación Secundaria Básica, *ya estamos hablando de adolescentes y jóvenes*, no sólo porque los alumnos de la ESB son adolescentes en su mayoría, sino porque las cifras de repitencia y de abandono interanual en que se apoya el estudio remiten a la realidad de los adolescentes y jóvenes que ya no estudian, y a los que estudian con un importante desfase etéreo con respecto a la cohorte teórica. Si recordamos las trayectorias supuestas en que se basan los desarrollos didácticos con que podemos contar, se recortan problemas para las oportunidades de aprendizaje de estos adolescentes y jóvenes, problemas concretos que enfrentan las escuelas y que habremos de retomar en este trabajo.

Entrando al Nivel Polimodal, cuya población teórica se compone principalmente de adolescentes, el mismo estudio muestra que, para una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporan en el año 2006 al Nivel, al finalizar el año 2008 (el año de egreso según la trayectoria teórica) habrán completado el nivel 415 alumnos; 124 lo harán al año siguiente, y 27 dos años después. La esperanza de egreso del Nivel Polimodal de la cohorte teórica 2006 alcanza a 573 por cada mil alumnos hasta el año 2013.

Un estudio semejante en otras provincias argentinas arrojaría una esperanza de egreso mucho mayor, pero esa cifra no debería llevarnos a confusión sobre la realidad de la escolarización de los adolescentes y jóvenes, puesto que los estudios teóricos se realizan proyectando las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual de cada sistema educativo provincial, y esas tasas serán mejores en aquellas provincias donde una mayor proporción de niños, adolescentes y jóvenes estén excluidos del sistema. En esos casos, las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual corresponden a una población preseleccionada, quedando afuera importantes sectores de la población infantil y juvenil de esas provincias. No es la situación de la Provincia de Buenos Aires, vista la mayor tasa de egreso del nivel primario.

#### Cuadro n° 5

*Provincia de Buenos Aires. Trayectoria y eficiencia de una cohorte de Nivel Polimodal. Matrícula según tasas de repitencia, promoción efectiva y abandono interanual 2005/2006, sectores de gestión estatal y privado.*

Año Lectivo	Años			Egre- sados	Total
	1°	2°	3°		
2006	1.000	0	0	0	1.000
2007	156	606	0	0	762
2008	24	168	440	0	632
2009	4	35	133	415	171
2010	1	7	29	125	36
2011	0	1	5	27	7
2012	0	0	1	5	1
2013	0	0	0	1	0
<b>Alumnos totales</b>	<b>1.185</b>	<b>817</b>	<b>608</b>	<b>573</b>	<b>2.609</b>
Repitentes	185	99	15		298
Desertores	282	126	19		427
<b>Prom.-SUPERVIVENCIA</b>	<b>718</b>	<b>593</b>	<b>573</b>		<b>1.884</b>
% de Repitencia	15,6%	12,1%	2,5%		11,4%
% de Abandono Interanual	23,8%	15,4%	3,2%		16,3%
% de Promoción efectiva	60,6%	72,6%	94,4%		72,2%
Tasa de no repit. al año	84,4%	74,2%	72,4%		
Tasa de promoc. al año	60,6%	44,0%	41,5%		
<b>Escolaridad por alumno promovido</b>	<b>1,65</b>	<b>1,38</b>	<b>1,06</b>		<b>1,38</b>
% Extra edad:					
Uno o más años	15,6%	25,8%	27,6%		
Dos o más años	2,4%	5,3%	5,8%		
Tres o más años	0,4%	1,0%	1,1%		

FUENTE: Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/ Nivel Polimodal*. Elaboración en base a Relevamientos Anuales 2005 y 2006. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril de 2007. Página 3.

#### Los desafíos de las trayectorias reales:

¿Qué reflexiones se suscitan a propósito de estas aproximaciones a las trayectorias reales? A lo largo de la presentación de los datos con los que hemos trabajado hasta aquí,<sup>11</sup> quedan planteados una cantidad de fenómenos que producen y/o expresan trayectorias no encauzadas:

- No todos los que egresan de la escuela primaria o sus equivalentes se incorporan al nivel secundario, lo que coloca uno de los focos del problema en las transiciones educativas.
- A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso.
- En los primeros años de la escuela media parecen estar produciéndose mejoras en la retención y la promoción, pero esas mejoras se detienen a mitad de camino del nivel secundario. Las tasas de repitencia siguen siendo altas, aunque muestren espasmódicas tendencias a la disminución.
- La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso. El abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras en las tasas de egreso.
- La esperanza de egreso en el tiempo estipulado de una cohorte teórica iniciada en 1998 era de 395 egresados por cada mil miembros de la cohorte, y alcanzaba a 576 egresados por cada mil tres años después. Nótese que egresar de la escuela media tres años después significa hacerlo con al menos 21 años, en el hipotético caso de haber iniciado el nivel a la edad teórica esperada.
- Muchos de los que no logran terminar la escuela secundaria siguen estudiando. En los últimos años, se ha producido un incremento de la proporción de adolescentes y jóvenes que continúan estudiando, por medio de la retención o reincorporación de grupos con menor tradición escolar, de los “nuevos públicos” a que se refiere la literatura reciente (Jacinto y Terigi, 2007). Estos “nuevos públicos” aumentan la diversidad de quienes asisten a las escuelas.

<sup>11</sup> Recuérdese que no se trata de datos que surjan de estudios de trayectorias reales, por eso se habla de “aproximaciones”.

- Las cifras de abandono interanual alimentan el número de adolescentes y jóvenes que no estudian, algunos de los cuales se reincorporarán eventualmente al sistema con pocas probabilidades de egreso.

Las reflexiones anteriores centran nuestra atención sobre puntos críticos en los recorridos de los adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas. En lo que resta de este trabajo, se formularán consideraciones sobre algunas de las problemáticas que signan las trayectorias escolares en el nivel medio:

- Las transiciones educativas.
- Las relaciones de baja intensidad con la escuela.
- El ausentismo.
- La sobreedad.
- Los bajos logros de aprendizaje.

#### *Las transiciones educativas:*

Un asunto del mayor interés para nuestras preocupaciones es el de las transiciones en la biografía escolar. Aquí entenderemos a la **transición escolar** como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999), que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.<sup>12</sup>

Las trayectorias teóricas prevén una transición de estas características en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. Este cambio ha sido muy estudiado en los últimos años, siendo una de las principales conclusiones de los estudios que, para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados (en consecuencia, con menor tradición escolar), el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar el cual no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquellas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria (Terigi, 2000); un buen ejemplo lo ofrece el desajuste en la comprensión de los regímenes académicos de las escuelas secundarias, de gran incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sobre los efectos de sentido sobre su experiencia escolar.<sup>13</sup>

Las escuelas primarias buscan acompañar esta transición de variadas maneras, que van desde la difusión de la oferta local de nivel secundario hasta la orientación en los trámites, incluyendo la anticipación de algunos de los rasgos de la organización académica del futuro nivel al último año del nivel previo. Estas iniciativas merecen amplio análisis, lo que no podemos hacer aquí. Preferimos llamar la atención de los lectores sobre lo que se produce en la transición desde el punto de vista del sistema, y que Rossano (2006) ha mostrado recientemente: entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, se establece un territorio “sin jurisdicción clara” para el sistema.<sup>14</sup> Los chicos se vuelven *invisibles* para cada nivel, “nadie los espera ni lo busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2006:300). Queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de volver a mandar a los chicos a la escuela; si tal cosa no sucede, los chicos “quedan suspendidos en un espacio sin clara definición. (...) Además, la experiencia demuestra que la escuela secundaria demora en considerar a los que inician el nivel como sus verdaderos alumnos. Pareciera que para ser cabalmente un alumno de la secundaria es necesario haber transitado exitosamente un buen tramo de ella. Es así como mantienen su “invisibilidad” para el sistema, no sólo los que no se inscriben en primer año sino aquellos que habiendo iniciado el nuevo nivel, no logran permanecer en la escuela ya sea por acumulación de inasistencias o de aplazos” (Rossano, 2006:300).

La reflexión de Rossano abre un primer desafío: parece necesario encontrar modos sistémicos de ocupar esa *tierra de nadie*, construyendo alumno por alumno, escuela por escuela, información sobre las trayectorias reales que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias en la transición a la escuela media y sostener las primeras experiencias de los alumnos en el nuevo nivel.

“La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar” (Gimeno Sacristán, 1997:33). Junto con las transiciones previstas por las trayectorias teóricas, están las que suman las trayectorias reales, debidas a la repitencia que separa del

<sup>12</sup> “El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. En este recorrido, existen paradas, desvíos, saltos que es conveniente observar para saber qué está pasando en la realidad. Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares. Algunas transiciones se proponen como mecanismos de selección y van asociadas a determinado estatus y éxito social. Otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales o administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personas y colectivos sociales” (Campo, 1999:11).

<sup>13</sup> Se entiende por *régimen académico* al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder, en el marco de una determinada organización institucional de la prestación educativa (Camilloni, 1991).

<sup>14</sup> Algo similar se observa en otras transiciones, como las de la juventud a la adultez: los logros o la imposibilidad de realizarlos se consideran problemas individuales de cada uno, y no asuntos de las políticas (EGRIS, s/f).

grupo de pares, al cambio de escuela, al abandono temporario. En estos cambios, se reproduce la “tierra de nadie” de que habla Rossano, y los adolescentes y jóvenes vuelven a invisibilizarse.

*Las relaciones de baja intensidad con la escuela:*

Hace poco tiempo, se publicó un estudio sobre jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad (Kessler, 2004), uno de cuyos hallazgos fue desbaratar la hipótesis de que escolaridad y delito son actividades contrapuestas; ese trabajo ofrece una de las aproximaciones disponibles al estudio de las trayectorias escolares.<sup>15</sup> La expresión “escolaridad de baja intensidad” fue propuesta en ese estudio para caracterizar los modos de permanencia en la escuela de estos adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. “Se trata”, dice Kessler, “de una escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el *desenganche de las actividades escolares*. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004:193. El destacado es nuestro). El desenganche presenta, a juicio de Kessler, dos versiones: una que llama disciplinada, en la que el estudiante no realiza las actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia; y otra indisciplinada, que suma a la falta de involucramiento en la actividad escolar la participación del estudiante en situaciones que constituyen desde el punto de vista de las escuelas problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. Lo interesante es que ambas versiones producen un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta.

Desde la perspectiva de este trabajo, la caracterización que ofrece Kessler sobre la relación de quienes componen la población de su estudio con la escuela podría extenderse a otros adolescentes y jóvenes que, sin necesidad de haber entrado en conflicto con la ley, desarrollan una relación con la escuela que también puede considerarse de baja intensidad. Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante: simplemente un día se descubren no yendo más.

Numerosos desafíos se abren para la escuela media frente a estas modalidades de relación que no son las esperadas. El principal de ellos posiblemente sea el de comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas relaciones de baja intensidad no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos. Las escuelas tienden a acoger este discurso que hace a los jóvenes abúlicos o peligrosos y al hacerlo convalidan –eventualmente sin advertirlo– un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas que están inmediatamente disponibles tanto por la historia institucional de las escuelas como por la historia de violencia institucional hacia los jóvenes en nuestro país.

Desde la perspectiva de este trabajo, tiene sentido identificar una ausencia en relación con el futuro que se requiere reconocer para encontrar formas de activar relaciones intensas de los adolescentes y jóvenes con la escuela. No son sólo las condiciones del presente las que generan para los chicos y las chicas alto nivel de desafiliación con respecto al proyecto escolar: también lo son las condiciones del futuro. Silvia Bleichmar señala que en nuestro país estamos comenzando a tener generaciones enteras que tienen tiempo por delante, pero no futuro (Bleichmar, 2005); no tienen futuro en términos de la perspectiva que se han construido respecto de lo que tienen por delante. El desafío que se abre a la escuela es entonces proponer un futuro, claro que con categorías que tienen que ser distintas de las históricas: evidentemente, no es aquel futuro de la escuela de principios y aún mediados del siglo XX. Se hace necesario preguntarnos cuál es el futuro que la escuela media está en condiciones de proponer y de sostener como proyecto para sus alumnas y alumnos.

*El ausentismo de los estudiantes.<sup>16</sup>*

Un asunto que preocupa a la mayoría de las escuelas secundarias es el ausentismo de los alumnos. Este asunto enfrenta a las escuelas con una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción y una discontinuidad de la experiencia de aprendizaje. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extraclase. Estas condiciones son especialmente acuciantes en los turnos nocturnos (Barolli et al, 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Ahora bien, el desafío del ausentismo presenta diferencias según cuáles sean las razones que subyacen a él. En efecto, según surge de diversos estudios (Jacinto y Terigi, 2007), no hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad, en el marco de una experiencia escolar de baja intensidad signada por inasistencias esporádicas pero numerosas y por una relación tensa con la escuela. Desde el punto de vista de las respuestas pedagógicas que se requieren, conocer estas diferencias y comprender sus consecuencias resulta estratégico para generar propuestas que puedan resolver mejor la difícil ecuación entre el menor tiempo de asistencia e instrucción, y el logro de los aprendizajes básicos del currículo.

<sup>15</sup> Véase el capítulo 7 de la obra de Kessler (2004), titulado justamente “Trayectorias escolares”.

<sup>16</sup> Los tres asuntos que se abren con éste han sido identificados como preocupaciones principales de las escuelas que participaron en un conjunto de estudios que examinaron estrategias de las políticas educativas y de las propias escuelas para mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje de los adolescentes (Jacinto y Terigi, 2007).

*La sobreedad de los estudiantes:*

Las trayectorias escolares reales plantean el problema del importante desfasaje etéreo de grupos numerosos de estudiantes. Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente; en las escuelas que atienden población vulnerable, el problema se agudiza debido a los irregulares flujos de sus trayectorias escolares desde el nivel primario.

En este punto del trabajo, y en virtud de las argumentaciones que hemos desplegado hasta aquí, debería quedar claro que la sobreedad no es un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado –transformado en “normal”- de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. Para atender a la cuestión de la sobreedad, es necesario entender esa relación y su impacto en la organización didáctica, en la convivencia institucional y en la generación de expectativas por parte de los profesores. Atender a la sobreedad encierra una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a un arreglo formal de los tiempos de acreditación, sin asegurarse los aprendizajes esperados. Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su recorrido previo y que el que es esperable por el carácter graduado de la escolaridad secundaria. Requiere, además, elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia *ciclo lectivo- año escolar*. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo.

Bajo esas condiciones, el desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de la sobreedad, sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico (Terigi, 2004).

*Los bajos logros de los aprendizajes:*

Los análisis sobre las dificultades que experimentan los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela media suelen poner el acento en los *déficits* con que aquellos egresan de la escolaridad básica y en la fragilidad de los aprendizajes que realizan en el nuevo nivel. Es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos. La cuestión es, como siempre, si hemos de considerar esta base endeble una responsabilidad individual de los estudiantes con cuyas consecuencias deben enfrentarse, o un producto del sistema que éste debe proponerse mejorar.

Hoy en día, es cada vez mayor el conjunto de iniciativas de las administraciones y de las instituciones que se dirigen a compensar aprendizajes que los estudiantes no logran consolidar y que comprometen su trayectoria escolar. Algunos de estos aprendizajes debieran haber sido logrados a lo largo de la escolaridad previa al ingreso al nivel secundario, en tanto otros son los que la propia escuela media debe asegurar. El problema para estos esfuerzos es encontrar los modos de que constituyan un aporte a las trayectorias educativas de los estudiantes, evitando la reiteración de las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en su historia escolar previa. El desafío parece ser que las propuestas dejen de ser consideradas como compensatorias y se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, y que incluyan la enseñanza habitual. Donde algo de esto ha tenido lugar, se trata de escuelas con una perspectiva institucional sobre la enseñanza y con alguna experiencia de trabajo colaborativo, pues implica el logro de consensos en temas eminentemente técnicos que tocan la naturaleza misma de la tarea docente (Jacinto y Terigi, 2007).

**Final:**

Como se señaló al comienzo de este trabajo, el evento organizado por la Fundación Santillana se produce en una coyuntura especial para nuestro país, en la que el nivel secundario sigue buscando soluciones para sus problemas de antigua data, al tiempo que deben asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad. Alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva”, y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Los tres factores dependen de políticas de promoción y sostenimiento de la escolaridad, para establecer las cuales se hace necesaria una mejor comprensión de los itinerarios que los adolescentes y jóvenes van delineando a lo largo de su vida. No se trata de “normalizar las trayectorias”, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles. Como hemos sostenido en diversas oportunidades, se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables.

**Bibliografía citada:**

Abdala, Félix (2003). *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*. Documentos de la DINIECE, serie “La educación en debate” n° 1. Buenos Aires, MECyT/ DINIECE, noviembre de 2003. Disponible en: [diniece.me.gov.ar](http://diniece.me.gov.ar) [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Aldini, Cristina y Rodríguez, Lidia (2005). *Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la población de 20 años y más*. Documentos de la DINIECE, serie “La educación en debate” n° 3. Buenos Aires, MECyT/ DINIECE, julio de 2005. Disponible en: [diniece.me.gov.ar](http://diniece.me.gov.ar) [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Almandoz, María Rosa (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

Barolli, Elisabeth; Días, Francisco Carlos da Silva y Almeiza de Souza, Cristina (2003). *La Educación media nocturna en San Pablo, Brasil: estudio de caso*. París: International Institute for Educational Planning.

Bleichmar, Silvia (2005). *Primera conferencia*. Ciclo “Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate”, organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con los directivos y profesionales de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires a partir del siniestro ocurrido en República Cromañón el 30 de diciembre de 2004. Disponible en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/bleichmar.pdf> [Consulta: marzo 2006].

Briseid, Ole y Caillods, Françoise (2003). Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries? París: International Institute for Educational Planning.

Camilloni, Alicia (1991). “Alternativas para el régimen académico”. En *Revista Iglú*. N° 1. Buenos Aires.

Campo, Alejandro (1999). “Itinerarios personales y educativos”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n° 282 “Transiciones educativas”. Barcelona, julio/agosto de 1999.

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/ Nivel Polimodal*. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril de 2007.

Disponible en:

[http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdfreportesestadisticos/2006\\_cohortes.pdf](http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdfreportesestadisticos/2006_cohortes.pdf) [Consulta: 18 de mayo de 2007].

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2005). Estadística educativa. En: *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 1, número 1-2 / septiembre 2005.

Este artículo de la revista oficial de la Dirección difunde información estadística que ayuda a comprender la situación educativa de los adolescentes y jóvenes que viven en la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/2005-0901/ArchivosParaImprimir/26\\_estadistica.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/2005-0901/ArchivosParaImprimir/26_estadistica.pdf) [Consulta: 25 de mayo de 2007].

EGRIS (European Group for Integrated Social Research). *Leading or misleading trajectories? Theoretical concepts and perspectives*. Traducido por Analía Weiss, Isadora Paolucci y Paula Preuss.

Consultado en: [virtual.flasco.org.ar](http://virtual.flasco.org.ar) (acceso restringido). [Consulta: 10 de mayo de 2007].

Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada. 2004. *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: International Institute for Educational Planning. Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Oiberman, Irene y Arrieta, María Ester (2003). *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990- 2000*. MECyT/ DINIECE. Disponible en: [diniece.me.gov.ar](http://diniece.me.gov.ar) [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Roggi, Carlos (2001). Con la colaboración técnica de Ana Vázquez. *Rendimiento cuantitativo del sistema educativo de Argentina. Cohorte teórica 1998- 1999. Nivel primario y medio*. Serie Estudios Especiales, documento n° 18. MECyT, Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa.

Disponible en: [diniece.me.gov.ar](http://diniece.me.gov.ar) [Consulta: 15 de mayo de 2007]

Rossano, Alejandra (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Terigi, Flavia (2004a). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”. En AAVV: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, Flavia (2000). *Psicología Educativa*. Carpeta de Trabajo. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

## Texto 2:

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires,  
2015.

## **PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ACOMPAÑAMIENTOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR?.**

Aizencang, Noemi, Arrue, Carola, Bendersky,  
Betina y Maddonni, Patricia.

Cita: Aizencang, Noemi, Arrue, Carola, Bendersky, Betina y Maddonni,  
Patricia (2015). PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO: ¿QUÉ  
SE ENTIENDE POR ACOMPAÑAMIENTOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR?.  
*VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en  
Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de  
Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología -  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/416>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso  
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su  
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:  
<http://www.aacademica.org>.*

# PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ACOMPAÑAMIENTOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR?

Aizencang, Noemi; Arrue, Carola; Bendersky, Betina; Maddonni, Patricia  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT W591: "Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad", dirigido en la Facultad de Psicología de la UBA por la Profesora Nora E. Elichiry. Se presenta parte del marco teórico que guía nuestras investigaciones y orienta el análisis de normativas y experiencias vinculadas al diseño de sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, que nos interesa indagar. Desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, se realiza una caracterización teórica del concepto de "sistemas de apoyo al aprendizaje escolar". Se explora la potencia de considerar al aprendizaje como "situado" para la comprensión de situaciones educativas, así como para el diseño y desarrollo de intervenciones psicoeducativas que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos los sujetos (por oposición a intervenciones tradicionales que, centrando la mirada en el individuo, contribuyen a patologizar y a generar trayectorias escolares de "fracaso").

## Palabras clave

Aprendizaje situado, Sistemas apoyo al aprendizaje escolar, Intervenciones psicoeducativas, Participación

## ABSTRACT

DEFINING LEARNING AS A SITUATED ACTIVITY ¿WHAT DO WE UNDERSTAND FOR "SCHOOL LEARNING SUPPORT SYSTEMS"?

This paper is framed in the UBACyT W591 project: "Situating learning: New pedagogical formats. Activity and interactivity systems" directed by Professor Nora E. Elichiry in the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. We present part of the theoretical framework that guides our research and orientates the analysis of educational policy in force and educational experiences, both linked to the design of school learning support systems. Based on Historical - Cultural Psychology's perspective, we characterize the concept of "school learning support systems". We explore the potential of considering learning as a situated process, for the comprehension of educational situations as well as for the design and development of psychological interventions capable of promoting all subject's participation and learning (as opposed to traditional interventions focused on the individual subject, that contribute to attribute pathology to the students and to construct school failure trajectories).

## Key words

Situated Learning, School learning support systems, Psychological interventions, Participation

## *A modo de introducción: Situarnos en situación*

En el marco del programa de investigación UBACyT[1] hemos avanzado en la indagación sobre diferentes sistemas o dispositivos de acompañamiento, apoyos, andamiajes, presentes en las situaciones de aprendizaje escolar. En este trabajo compartiremos parte del marco teórico y de las reflexiones construidas durante dicho proceso investigativo.

En el último tiempo resuena en diferentes discursos académicos, ámbitos profesionales y de gestión de políticas educativas la premisa de generar "acompañamientos" y apoyos a las instituciones educativas y a los estudiantes, con el fin de promover tanto la universalización de la obligatoriedad escolar como la de trayectorias escolares completas.

Entendemos que cualquier sistema o acción de acompañamiento requiere una comprensión del aprendizaje en tanto que situado. Acompañar, apoyar, andamiar nos conduce a pensar en la idea de interactuar frente a una situación, un acontecimiento, un problema a definir. Denominar acompañamiento o apoyo es ya suponer que algo de las situaciones que transcurren en las instituciones educativas no están garantizando espacios de apropiación o de participación necesarios para que el aprendizaje se produzca.

En el proceso investigativo vamos delineando la idea de que un acompañamiento puede asumir diversidad de formas. Puede estar originado desde las intenciones de una política educativa hacia las escuelas en pos de su despliegue e implementación, las de un equipo de orientación que acompaña frente a la resolución de ciertos acontecimientos, o la acción institucional que diseña dispositivos de apoyo a los estudiantes (ej: tutorías, talleres, etc.). En cada una de estas distintas propuestas de hacer lugar al acompañamiento subyace una mirada situacional, aunque no siempre es explícita ni tampoco, en ocasiones, completamente apropiada por quienes desarrollan dichas propuestas (particularmente en el nivel de las intervenciones psicoeducativas y/o pedagógicas). Frente a ello cabe la pregunta sobre qué es una situación y por qué sostenemos desde nuestra perspectiva teórica que tanto el aprendizaje como la enseñanza forman parte de actividades situadas.

Lewkowics (2003) define a la situación como ese lugar que habitamos, explicando que lo que forma parte de una situación es la serie de conexiones sobre un punto específico que le da sentido. Lugar que armamos y tejemos, sentidos construidos junto a otros. Una situación por tanto nos obliga a pensar desde adentro porque la habitamos y somos parte. Pensar la situación de aprendizaje y al aprendizaje como situación supone entender entonces que el acompañamiento se sustenta en comprender los sentidos y significados que tiene para todos los participantes.

Cuando se acompaña, apoya o sostiene es dentro de esa situación que por supuesto será cambiante, podrá transformarse. Si habitamos la situación no se trata de interpretarla sino de pensar según la situación y para la situación, es decir pensar constituidos en esa

situación. Habitar no es interpretar (Lewkowics, op. cit.). Queda claro que la situación no opera como algo externo que influye el aprendizaje sino que tanto la enseñanza, el aprendizaje como la participación, se producen en situación y es la situación la que los explica, aunque sus efectos puedan constatarse también en los sujetos individuales (Baquero, 2012). Plantea este autor que “no hay posibilidades de explicar la subjetividad *por fuera* del lazo social y la mediación semiótica ya que no se trata de ponderar el contexto de un individuo preconstituido sino las condiciones de constitución de la subjetividad misma (Benasayag, 1996; Lewkowicz, 2002” (Baquero, 2012: 10).

Desde este análisis interesa detenernos a pensar esas ayudas, apoyos, acompañamientos o mediaciones que en el marco de las situaciones escolares y educativas son propuestas para que los niños, adolescente y jóvenes se apropien de los saberes y construyan trayectorias escolares completas e integrales.

Sostenemos que la noción de *sistema de actividad* (Cole y Engeström, 1993/2001) nos permite analizar la complejidad de un apoyo o acompañamiento. Porque afirmamos que los dispositivos de apoyo que entendemos se planifican para potenciar las trayectorias de los estudiantes, constituyen sistemas alternativos a la organización tradicional del dispositivo escolar, que a su vez dialogan, se integran o contrastan con el formato escolar.

Concebimos que estos sistemas alternativos a la escuela tradicional suponen un entramado de sujetos que interactúan con otras herramientas y saberes culturales, pero enmarcados en ciertas reglas o lógicas propias de la comunidad educativa o escolar. Por eso interesa analizar e indagar cómo esos sistemas de ayuda orientan, contraponen, dialogan desde su propia lógica y sentidos, al interior de la propia lógica escolar.

#### La noción de apoyo al aprendizaje escolar.

Enmarcados en los estudios que retoman los aportes de los enfoques socioculturales del desarrollo, partimos de la definición de *sistemas de apoyo al aprendizaje escolar* como la combinación de condiciones e intervenciones pedagógicas que se planifican y disponen para sostener y potenciar las trayectorias escolares de los alumnos, procurando sortear algunos obstáculos propios del dispositivo escolar. Resulta una forma de organizar mediaciones y herramientas para facilitar la apropiación de conocimientos culturalmente significativos y la continuidad de los niños y los jóvenes en el sistema educativo.

Creemos necesario especificar la noción de *apoyo*. Desde una perspectiva que recupera los aportes vigotskianos, la noción de apoyo al aprendizaje hace referencia al modelo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)[ii]. Este propone una forma particular de interacción entre sujetos con competencias diferentes sobre un dominio, caracterizada por la presencia de intersubjetividad, la mediación semiótica y una definición común de la situación. Pensar apoyos al aprendizaje desde este modelo supone una *ayuda* planificada o anticipada para posibilitar la interiorización mediada de la cultura y promover formas más avanzadas de desarrollo. Esto es, una instancia de interacción en la que se plantea la resolución conjunta o en colaboración de una tarea para la cual un sujeto no cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias, los que irá adquiriendo por su misma participación en la situación organizada a tal fin, y que en un futuro podrá resolver por sí solo. Sería esperable que un sujeto que participa de la experiencia escolar sea inicialmente asistido para una adquisición activa, progresiva y reconstructiva de los saberes culturales.

La noción de sistema de apoyo al aprendizaje nos permite entrar

en diálogo (y en disputa) con otras formas de organización que se han sostenido en el tiempo, tales como las del trabajo escolar más tradicionales, que no logran abrir espacios para los alumnos que se encuentran en dificultades. Un sistema de apoyo supone la noción de *mediación* planteada por el propio Vigotsky, que abre el camino para “una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de los factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos” (Daniels, 2001: 31).

Quien sostiene un sistema de apoyo entiende que la clave para promover aprendizajes está en organizar las condiciones necesarias para que ello suceda, en la construcción de mediadores que posibiliten. Así, centra las intervenciones en las interacciones que se articulan más que en la evaluación de las capacidades de los sujetos, que pueden potenciarse y transformarse.

Las idea de sistema, trama o entramado[iii] de apoyo refiere a ese tejido particular que se va armando tanto al interior de la escuela como entre la escuela y otros contextos de aprendizaje, aportando saberes y herramientas que abren a otros rumbos. En el encuentro con otros se incluyen nuevos significados que permiten que los alumnos en dificultades no queden aferrados a uno solo: el del fracaso. Ponemos el acento en estos encuentros porque entendemos el desarrollo de los alumnos en tanto culturalmente orientado, siempre en condiciones dinámicas de transformación; y a las trayectorias escolares sin límites ni condicionantes fijos o preestablecidos. Esto trae aparejada una enorme posibilidad y también una consecuente responsabilidad de la escuela, los educadores y los profesionales (particularmente psicólogos) que trabajan en ella: hacer de las experiencias pedagógicas instancias potentes y significativas, atentas a intensificar conocimientos y alojar a los estudiantes, logrando su permanencia en el sistema.

Situándonos en nuestras indagaciones sobre los apoyos al aprendizaje escolar podemos afirmar que un sistema de apoyo, en tanto entramado de condiciones e intervenciones, se articula en torno al eje de la enseñanza. El espacio de aprendizaje que se instituye apunta a la diversificación, profundización y contextualización de las prácticas de enseñanza. Sostener el tipo de interacción ponderada por la ZDP y la intencionalidad de ayuda que comportan las propuestas de apoyo inspiradas en ella, significa revisar formas y construir herramientas para procurar movimientos en las posiciones de los aprendices.

#### Las propuestas tradicionales y su diferencia con los sistemas de apoyo.

Al aproximarnos al campo vemos que en las representaciones sociales y escolares la idea de “apoyo” se encarna en una figura surgida en un determinado momento, enmarcada en una acción o una política: maestro de apoyo, maestro nivelador, maestro integrador (cada uno con su especificidad y en un determinado momento histórico). Reconocemos este formato tradicional también en las propuestas de “apoyo escolar” que rodean a las escuelas. Dichos abordajes se centran en el supuesto de un alumno portador del problema, invisibilizando el entramado de condiciones que nos interesa remarcar. A diferencia de una figura, un sistema supone el reconocimiento de la complejidad que lo justifica y desafía a un colectivo a visibilizar las formas de trabajo escolar, con la necesidad de flexibilizar formatos para promover aprendizajes. Correr el eje del sistema de apoyo a un único sujeto en tanto apoyatura vacía de sentidos el dispositivo que organiza o fundamenta la asistencia. Así se van sucediendo diferentes personajes que se originan en programas bien intencionados pero que al cabo del tiempo, e inser-

tos en la escuela, van perdiendo la fuerza de transformación en su misma ejecución. Nada cambia en las condiciones que se proponen para los procesos escolares, más que las buenas intenciones de sostén que encarnan algunos.

Desde una práctica investigativa y profesional que intenta promover nuevas miradas, proponemos la noción de *sistemas de acompañamiento* (Maddonni, 2014) como un tejido construido por distintos actores para conformar una verdadera "trama de sostén" superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones. Identificamos como sistemas de apoyo aquellos que surgen con la intención de rearmar los apoyos tradicionalmente periféricos al aula, generados como soportes aislados o específicos para ciertos objetivos y sujetos, para reorganizarse en un sistema más abarcativo que interpela las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto.

#### El marco normativo vigente en relación a los sistemas de apoyo

Definida nuestra idea de sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, recuperamos discursos que aluden al acompañamiento a las trayectorias de los alumnos. Comenzamos por el Diseño Curricular y las nuevas reglamentaciones nacionales<sup>[iv]</sup> que se constituyen en tanto herramientas políticas válidas para pensar la inclusión en la escuela. Los marcos normativos actuales enfatizan la necesidad de pensar políticas educativas y prácticas pedagógicas centradas en las condiciones de enseñanza en contextos escolares, y entienden las diferencias como posibilidad. En estos marcos<sup>[v]</sup> se plantea el concepto de *configuraciones de apoyo* en alusión al conjunto de *andamiajes* planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad o restricciones para *aprender y participar*, que suponen *adaptaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Subrayado nuestro).

Observamos que se enfatizan varias nociones, entre ellas la de *participación*. Los apoyos se piensan y se generan desde el propio sistema para dar trato a aquellas restricciones en la participación de los sujetos en las actividades culturalmente organizadas. Es en la posibilidad de participar de manera activa en las actividades socialmente organizadas donde el sujeto se transforma, aprende y se desarrolla. Desde esta lectura volvemos a la noción de ZDP para detenernos en la importancia de los *apoyos* propiamente dichos, que se planifican para organizar las prácticas escolares. ¿Qué tipos de apoyos se planifican?, ¿De qué modo son concebido por quienes los encarnan?

Engeström (1987) acerca una redefinición del concepto interesante para pensar estas preguntas. Desde una perspectiva colectivista o social, define la ZDP como "la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente", (p. 174). Formas de actividad posibles de revisar y rearmar para dar curso a un proceso de transformación de la práctica individual en el seno de la actividad sociocultural, abriendo espacio a la creación de novedad en las formas de interacción y trabajo que se entretienen en las aulas. Así, los apoyos se planifican orientados por el propósito de flexibilizar las formas de organización escolar que obstaculizan el aprendizaje. Se proponen formas más atentas a recuperar las posibilidades de los alumnos para potenciarlas y partiendo de ellas, favorecer las instancias de participación en las aulas. Para promover una participación activa del alumno deben disponerse los elementos contextuales, apoyos y ayudas potenciadoras, en un momento determinado. Los apoyos darían lugar a cambios de formato que podrían producir novedad y modificar progresivamente las prácticas de

enseñanza ya naturalizadas, aunque no siempre potenciadoras de aprendizaje. Ello requiere una mirada atenta a cada situación con sus particularidades, para ajustar los apoyos necesarios, que luego podrían pensarse como puntas o motivos para la revisión de las prácticas de enseñanza en su sentido más amplio: sus principios y acciones en los diferentes contextos.

Vayamos nuevamente a la definición de Configuraciones de Apoyo para recuperar esta vez la noción de *andamiaje*<sup>[vi]</sup> que ella propone. Esto nos permite ampliar nuestras lecturas con un debate interesante, sobre las interpretaciones múltiples y diferentes que ha cobrado y cobra esta noción. Algunos autores remiten a una concepción y un uso escolar que se ha dado al concepto de andamiaje como una práctica unidireccional donde alguien más experto, como un docente, construye un andamio y lo transmite al alumno para que lo use en la resolución de una tarea, siguiendo los pasos y modos en que fue pre - diseñado. Así descuidan los procesos de construcción o creación implicados en esta interacción (Cazden, 1991). Desde otras lecturas, se procura resaltar que el andamiaje se crea mediante la negociación entre el sujeto más experto y el principiante, y no mediante la entrega de un armazón prefabricado (Newman y otros, 1989, Daniels, 2001). A esta segunda interpretación, Moll (1990) aporta que la posibilidad de cambio o transformación del sujeto en su participación en estas actividades está dada por la posibilidad de creación, por la comunicación que se establece entre los sujetos y el desarrollo de significados que allí se entretiene mediante el uso en colaboración de instrumentos mediadores. Esta propuesta se aparta claramente de la mera transferencia de aptitudes del más experto al menos capaz y pondera las interacciones, la participación activa de los sujetos y la creación de novedad en el marco de estas configuraciones.

La noción de andamiaje presente en esta definición de sistema de apoyo recupera tres cuestiones centrales: a) que en todos los casos guarda el propósito de simplificar el papel del estudiante en la resolución una tarea, b) que el enseñante adulto o compañero más experimentado desempeña un papel esencial guiando la participación del sujeto menos experimentado para mejorar su comprensión de un concepto o de una tarea particular, y c) que el apoyo ofrecido a un estudiante debe ser contingente o dependiente de sus respuestas.

Queda claro entonces que el experto no transmite una forma acabada a ser replicada, sino que organiza una *guía* sostenida en la utilización de herramientas y soportes que abre nuevas posibilidades al novato de resolver una tarea que en principio no logra hacer con los recursos con los que cuenta. Se trata de una forma de asistencia que permite al alumno resolver un problema, o alcanzar una meta valiéndose de modos que estarían más allá de sus intentos individuales.

Finalmente, la definición de configuraciones de apoyo que venimos analizando hace mención a las *adaptaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación*. Esto es, pensar en apoyos individualizados, atentos a las necesidades de cada niño para poder apropiarse de los saberes escolares.

En la obra Vygotskiana "Educational Psychology" ("Psicología Pedagógica" en la edición española), Vygotsky afirma que "la pedagogía exige inevitablemente un elemento de individualización, es decir, una determinación conciente y rigurosa de los objetivos individualizados de la educación para cada alumno" (Vigotsky, 1997: 324). De este modo propone responder a la diversidad en lugar de imponer una "uniformidad" en el aprendizaje y el desarrollo, que aún hoy tiene que impregnar numerosas prácticas en el campo educativo. ¿Cómo generamos esta individualización en el marco de lo grupal? Una pregunta central que alude a la coexistencia de diferentes pla-

nos de análisis interrelacionados entre sí, y que nos lleva enfocar la mirada en lo particular de una situación escolar, a recuperar una perspectiva situacional del aprendizaje para pensar y potenciar las prácticas pedagógicas.

#### Pensar y entender al aprendizaje como situado.

La noción de *aprendizaje situado* abandona la tradicional mirada centrada en el sujeto individual, responsable de sus aprendizajes y portador de un problema cuando "no aprende" (ligada al modelo médico hegemónico), para abordar la complejidad de la actividad humana. Este enfoque cobra fuerza en las últimas décadas con el auge de las perspectivas contextualistas, a través de los desarrollos de varias investigaciones que se nutren de los postulados básicos de la teoría Socio Histórica de Vigotsky (1978/2000, 1993) para profundizar la indagación acerca del aprendizaje y el desarrollo humano socialmente situados (Cole, 1999; Rogoff, 1994; Cole y Engeström, op. cit.; Chaiklin y Lave, 2001; Cazden, op. cit.; Engeström et al, 1999). Dicha concepción supone un modo particular de abordar las problemáticas educativas que "destaca la necesidad de tomar en cuenta el contexto de interacción social" (Elichiry, 2010: 20). Vigotsky (1978/2000) caracteriza al aprendizaje humano señalando su especificidad en términos de que "...presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (p. 136, bastardillas en el original). Esa naturaleza social específica implica, al menos, dos cuestiones básicas para el estudio del aprendizaje: a) La premisa de que el aprendizaje humano ocurre siempre *situado* en el marco de las relaciones sociales, integrando la trama de una actividad contextualizada; y b) La necesidad de abandonar la unidad de análisis del individuo, para considerar en cambio el sistema de actividad o situación.

Así visto, cobra sentido la idea de que es imposible aislar al aprendizaje en la cabeza de los sujetos, pues para comprenderlo es necesario atender a su condición de situado, pero también *distribuido* (Salomon, 1993/2001) en la trama de la actividad compartida con otros.

Rogoff (1993) enfatiza que, si se toma a la actividad como unidad de análisis, pasan a primer plano los procesos del aprendizaje en lugar de sus productos y cobran particular relevancia el carácter propositivo de la actividad y el sentido que esta tiene para los sujetos que participan de ella. En función de ello, ya no es posible definir a la inteligencia como una capacidad individual. Así, resulta imprescindible considerar las condiciones de escolarización para poder explicar las características que asumen los procesos de aprendizaje escolar y las trayectorias educativas, en tanto construidas a través de interacciones situadas.

#### A modo de cierre:

En este recorrido, resuenan algunos conceptos que parecen implicarse con la noción de acompañamiento a los aprendizajes escolares que nos interesa profundizar. Podrían ser considerados como elementos que se articulan, constituyendo ese entramado o sistema de apoyo que nos proponemos especificar. Las nociones de entramado de objetos y relaciones o mediación, apoyos específicos, participación, condiciones, aprendizaje situado e interacciones resultan claves o puntos de entrada para este armado.

Son estos elementos los que conforman nuestra unidad para el análisis de diferentes experiencias que en este momento nos ocupan en el marco de nuestra investigación.

#### NOTAS

[i] Intentaremos en este trabajo hacer visible parte del marco teórico que orienta nuestras indagaciones en el proyecto UBACyT W591: "Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad", dirigido por la Profesora Nora Elichiry en la Facultad de Psicología, UBA. Nos interesa aquí analizar ideas y nociones vinculadas a "acompañar" situaciones de aprendizaje escolar, considerando que en la actualidad se definen y perfilan numerosos dispositivos para la intensificación de los aprendizajes, y el trabajo con las trayectorias reales de los estudiantes.

[ii] El concepto de ZDP creado por Vygotsky (1978) permite explicar, en tanto una metáfora, como se produce el aprendizaje específicamente humano, que es caracterizado como social y participativo. La ley genética del desarrollo cultural afirma la primacía de lo social en el desarrollo. Este concepto tan conocido se suele citar como la aportación más profunda de Vigotsky al debate educativo.

[iii] Para una profundización del concepto de entramado ver Cazden, 2010.

[iv] Se hace referencia a la Resolución 174 del año 2012. Ministerio de Educación de la Nación "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación"

[v] Particularmente en los Documentos del área de la Educación Especial, que plantean la reformulación del concepto de discapacidad y consecuentemente, la revisión de sus objetivos y prácticas pedagógicas en el marco de las políticas educativas actuales, en la promoción de una escuela más inclusiva para todos los niños y jóvenes.

[vi] Noción formulada por Wood, Bruner y Ross en 1976.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativas sobre el aprendizaje escolar. *Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1* pp. 9-21
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós, Barcelona.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial, Buenos Aires.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata. (Original en inglés publicado en 1996)
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones Distribuidas*. Amorrortu. Bs. As. Edición original en inglés: Cambridge University Press, 1993.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- Elichiry, N. E. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Op. cit.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding*. Helsinki, Orienta- Konsultit Oy
- Engeström, Y.; Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewkowicz, I. (2003) Suceso, situación, acontecimiento. Mimeo de la Cátedra Psicoterapia II: Universidad Nacional de La Plata Facultad de Psicología, 13-03 -2003
- Maddoni, P. (2014) *El Estigma del Fracaso Escolar: Nuevos Formatos para una educación democrática e inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Moll, L. C. (1990) Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica a la Educación. Buenos Aires: Aique.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. (Original en inglés: 1990)
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: *Revista Mind, Culture and Activity*. Vol. 1, N° 4, Otoño

- de 1994 (pp. 209-229). Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California. San Diego. USA.
- Salomon, G. (2001) Introducción. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas...* (pp. 11-22). Op. cit.
- Vigotsky L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. En: L. Vigotsky, *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)

## ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

### AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

<b>Autor-tesista</b> <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Pérez, Cecilia María del Carmen
<b>DNI</b> <i>(del autor-tesista)</i>	25.972.495
<b>Título y subtítulo</b> <i>(completos de la Tesis)</i>	Trayectorias escolares en el nivel secundario: Acompañarlas y sostenerlas.
<b>Correo electrónico</b> <i>(del autor-tesista)</i>	peresola@hotmail.com
<b>Unidad Académica</b> <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

<p><b>Texto completo de la Tesis</b></p> <p><i>(Marcar SI/NO)<sup>[1]</sup></i></p>	
<p><b>Publicación parcial</b></p> <p><i>(Informar que capítulos se publicarán)</i></p>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma autor-tesista

\_\_\_\_\_  
Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

\_\_\_\_\_ certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

\_\_\_\_\_  
Firma Autoridad

\_\_\_\_\_  
Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado

[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63). Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.