

Colección **Actualizaciones Académicas**

# Actualización Académica en pedagogía de las experiencias socioeducativas

Módulo 5: **Acompañar las trayectorias  
escolares, ampliar experiencias  
socioculturales educativas**



## Índice

<b>Clase 1. Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares.....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2. Trayectorias, experiencias y políticas.....</b>	<b>19</b>
<b>Clase 3. Estrategias de revinculación, acompañamiento y enseñanza.....</b>	<b>33</b>
<b>Clase 4. Sobre acompañamientos posibles y tensiones en torno a la inclusión educativa.....</b>	<b>56</b>

## Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas

# Clase 1: Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares

## Introducción

¡Bienvenidas y bienvenidos! Damos comienzo a un nuevo módulo, que aborda la categoría de trayectorias escolares, para considerar los modos en que los sujetos transitan por el sistema educativo, así como los acompañamientos necesarios en sociedades desiguales y en un sistema escolar que simultáneamente produce procesos de igualdad / desigualdades e inclusión/ exclusión educativa. Las políticas de escolarización y los programas socioeducativos de diferentes maneras se han enlazado para ampliar las experiencias educativas, y por lo mismo, las trayectorias formativas.

Este módulo, además de ofrecerse como curso de formación, es el último de la Actualización Académica en Pedagogía de las experiencias socioeducativas, y para quienes han formado parte de ese trayecto de formación, se espera recuperar e integrar algunas de las discusiones y de las categorías trabajadas durante el recorrido previo. A lo largo de esta cursada entonces, se hará referencia a alguna de estas posibles articulaciones, pero con las referencias suficientes de modo tal que puedan ser accesibles a todas y todos los cursantes. En un sentido más amplio, el módulo se propone sumarr aportes novedosos tanto en términos conceptuales como para pensar colectivamente en estrategias de intervención tendientes a la inclusión educativa.

La reflexión y construcción de una pedagogía de las experiencias socioeducativas que tienen lugar en organizaciones sociocomunitarias, clubes, centros culturales y vecinales u otras instituciones, pone en valor lo que sucede en estos espacios en términos de saberes y aprendizajes; en particular cuando esos saberes dialogan con lo escolar y esa relación sostenida es solidaria con los procesos de escolarización, y por tanto, fortalece las trayectorias educativas de quienes transitan por esas experiencias, por ambos espacios. Este módulo busca aportar en esa trama que se teje entre lo socioeducativo y lo escolar, teniendo en el horizonte de intervención las experiencias socioeducativas y como marco de análisis el acompañamiento a las trayectorias escolares.

En esta clase, se presentan conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares para avanzar en una perspectiva compartida sobre los tránsitos por la escolaridad y las concepciones de los sujetos de aprendizaje en este contexto.

Son objetivos de la cursada:

- Brindar un espacio de formación en el que se consideren y revisen los supuestos que sustentan las prácticas pedagógicas y de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en experiencias de escolarización inclusivas.
- Identificar y sistematizar problemas pedagógicos, respuestas y saberes valiosos generados en experiencias socioeducativas de inclusión, e incorporarlos al debate público de la teoría educativa.
- Propiciar la reflexión sobre las finalidades político-educativas de la educación para favorecer la construcción de proyectos de intervención y experiencias socioeducativas que tengan como objetivo el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

## ¿De qué hablamos cuando hablamos de trayectorias escolares?

En un contexto de avances en los procesos de escolarización y ante una nueva meta de extensión de los años de obligatoriedad, el concepto de trayectorias escolares Terigi, 2007<sup>1</sup>) aportó a la comprensión de los desafíos pendientes para garantizar el derecho a la educación.

Focalizar en los recorridos de las y los alumnas/os por el sistema educativo, permite iluminar algunos puntos críticos, o momentos de las trayectorias, en los cuales se intensifican las dificultades para acceder, continuar y/o avanzar. Estos momentos críticos deben situarse en una compleja trama de desigualdades sociales y educativas.

En base a las estadísticas disponibles, algunos de los puntos críticos más salientes son:

- Acceso a ofertas de nivel inicial en edades más tempranas

---

<sup>1</sup> Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Este trabajo luego fue publicado: Terigi, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, I. et al. (2008), Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana. pp. 161-178. De aquí en más, se hará referencia a la versión impresa.

- Bajos logros de aprendizaje en la educación primaria
- Permanencia en la educación secundaria

Se trata de tres fenómenos estructurales, aunque existen también otras problemáticas más capilares, como por ejemplo:<sup>2</sup>

### **Asistencia alternada o discontinuada de estudiantes**

Cada vez con mayor frecuencia se registran inasistencias sucesivas en escuelas primarias y secundarias, generalmente por cuestiones climáticas, no solo en zonas rurales, sino también en la periferia de las ciudades, aunque también por cuestiones de organización familiar. Las inasistencias, cuando son frecuentes, tienen impacto en las trayectorias formativas, por “entrar y salir” de la secuencia de enseñanza que se viene desarrollando. Y aunque el o la docente quiera organizar nexos o apoyos, las asistencias alternadas de diferentes estudiantes obliga a recomenzar cada vez y/o a seguir itinerarios diversos de enseñanza y aprendizaje, con la complejidad que implica en las condiciones de escolarización vigentes.

### **Los/as chicos/as que “no hacen nada”**

En algunas instancias de evaluación escrita, algún/os/as chicos/as están sentados en sus bancos, con un ejercicio/hojas, callados/as y sin hacer nada. No leen, no escriben, ni preguntan nada durante todo el lapso, y cuando termina la hora, entregan la hoja en blanco.

La escena resuena al “desenganche disciplinado” (Kessler, 2004) y sigue generando perplejidad por tratarse de una conducta “no esperada” en las escuelas, en apariencia difícilmente reprochable, que obliga a pensar modos novedosos de intervención.

Estas situaciones, entre otras, van variando a lo largo del tiempo –sin dudas, se han acentuado en la pandemia– y según los contextos de las escuelas. Seguramente cada lector/a las reconoce y podría sumar algunas más al listado. Importa resaltar que las trayectorias escolares o los modos en que se

---

<sup>2</sup> Los ejemplos presentados surgen de ideas re trabajadas de Terigi, 2008 y 2014, sumado a observaciones de trabajo de campo en el marco del PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/ secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde abril de 2016 a septiembre de 2019.

transita la escolaridad, son fenómenos que pueden caracterizarse, pero que también son dinámicos, y que, por lo mismo, es interesante continuar indagando y analizándolos.

De un modo u otro, mostrar los problemas que se experimentan al transitar las instituciones escolares, y su magnitud, permite dar cuenta de que no se trata de “dificultades de un individuo”, un “fracaso” aislado, “un desvío de la norma”, sino más bien de obstáculos que se presentan en una escala mayor, como puede apreciarse con algunos ejemplos a continuación:



En Argentina,

60% de las niñas y los niños no accede a sala de 3 años y 15% a sala de 4 años  
(UNICEF-CIPPEC, 2019)

22% no alcanza los aprendizajes básicos esperados en Lengua y 23% en matemática  
(Fuente: Aprender 2021)

32% cursa con sobreedad la educación secundaria (SEIE, 2019)

13,4% repite el 8vo año de la escolaridad (1° o 2° año de la secundaria según la jurisdicción) (SEIE, 2019)

11% de adolescentes está fuera del Ciclo Orientado de la educación secundaria  
(Fuente: SITEAL, 2018)

Sólo egresa 54% de quienes inician la educación secundaria común (SEIE, 2019)

Nota: Ante la dificultad de componer la información poblacional con estadística oficial reciente, debido a la disponibilidad de datos del último Censo, se recurrió a informes que han hecho procesamientos, y se incluyen sus referencias en la bibliografía citada.

Al mismo tiempo la magnitud del problema hace notar que es el sistema escolar, o lo que denominamos condiciones de escolarización (Briscioli, 2016), los que inciden fuertemente en la producción de estos fenómenos.

Tal es el caso de la “repitencia”, que sucede por la combinación de la gradualidad del *currículum* con la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2008). Como sabemos, la repitencia demora la cursada de las y los estudiantes, y recursar un grado/año escolar –sin que medien estrategias– no necesariamente garantiza el logro de aprendizajes.

Entonces, si la cursada se organizara de otro modo, como sucede en algunos sistemas educativos nacionales (Corea del Sur, Escocia, Finlandia y Nueva Zelandia)<sup>3</sup> o en algunas experiencias de escolarización, ya sea no graduadas o por materias, no existiría este obstáculo en los tránsitos.

Ahora bien, la pregunta que se abre es cómo se resuelve el logro de los aprendizajes esperados para determinado año escolar cuando no se logran en los tiempos previstos. ¿Qué otras formas sistémicas podrían habilitarse? ¿Qué otras estrategias existen y/o podrían desplegarse? ¿Qué aportes podrían hacer las experiencias socioeducativas?

Estas preguntas nos acompañarán a lo largo del recorrido del módulo.



La perspectiva construida en torno a las trayectorias escolares, ante la “repitencia” u otras dificultades de logro de aprendizaje en los tiempos previstos, se suma a los planteos que buscan correr la responsabilidad de los sujetos y la situación de “riesgo educativo” o “chico/a problema” en que se los/as ubica, para hacer notar que son las condiciones pedagógicas las que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales (Terigi, 2011), cuando la complejidad de su resolución se debe más bien a la rigidez del sistema escolar. Esto se hace evidente en ciertas situaciones vitales –de embarazo adolescente, migraciones, enfermedades crónicas, entre otras; pero también en quienes el sistema educativo clasifica con “sobreedad” o determinadas dificultades para aprender.

Siguiendo con este planteo, Terigi sostiene que “ pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero también) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión” (Terigi, 2011: 9).

<sup>3</sup> Para información más detallada, véase: Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. RELAPAE, (11), pp. 13-27.

Hicimos referencia a las dificultades de aprendizaje, a la repitencia, al riesgo de abandono... algo a considerar también es que suele “etiquetarse” a quienes atraviesan algunas de estas problemáticas, de modo tal que fijan ciertas identidades estereotipadas, que se arrastran año a año y de las cuales cuesta salir, como si “los diagnósticos” fueran definitivos. Lo importante siempre es comprender el fracaso escolar “como un efecto de la interacción del niño con la escuela” (Terigi y Baquero, 1997). En esta línea, se propone considerar que ciertas situaciones, por ejemplo algún obstáculo con determinado contenido o área del saber, algún padecimiento puntual, puede responder a fenómenos situacionales o temporales, y que la propia transformación singular o ciertas intervenciones pedagógicas, podrían destrabarlas.

Algunas reflexiones que podrían abrirse luego de este recorrido. En tanto docente, ¿me interpela algo de lo que leo? ¿De qué manera? ¿Qué aportes hace a nuestras prácticas?

Se hace referencia a cuestiones sistémicas, que seguramente ya eran conocidas, otras tal vez más novedosas. ¿Qué me produce comprender algunas situaciones y al mismo tiempo reconocer que no puedo intervenir en ellas? ¿Y en qué sí creo que podría?

Con respecto a las referencias al fracaso escolar y al etiquetamiento de algunas y algunos estudiantes, ¿cómo ubico allí mi posición docente? ¿Suelo etiquetar? ¿Podría no hacerlo? ¿He podido generar algunas estrategias frente a dificultades de aprendizaje? ¿Acompañé algún proceso de algún/a estudiante que haya tenido dificultades y dejó de tenerlas o disminuyeron?

Entre otras tantas preguntas que podrían plantearse.

## Las transiciones educativas como núcleo problemático en las trayectorias escolares

Otro asunto que produce obstáculos y/o discontinuidades en las trayectorias escolares es el de las transiciones entre niveles, que claramente responde al modo en que se ha configurado y organiza el sistema educativo.

Como ha sido analizado, la configuración de los sistemas educativos nacionales implicó un proceso simultáneo de *sistematización*, por el cual escuelas dispersas fueron transformándose en un sistema muy estructurado de instituciones educativas delimitadas con precisión y funcionalmente



interrelacionadas; y de *segmentación*, mediante la definición de trayectos educativos de distinta calidad que preparan para distintos destinos sociales. Así, se produjeron procesos de segmentación horizontal –por ejemplo, mediante la creación de modalidades– y de segmentación vertical, que se traduce en la configuración de niveles educativos y la graduación de la enseñanza (Acosta, 2011 y 2012, sobre la base de Viñao y Muller).

De esta manera, la escuela primaria ha sido concebida como obligatoria, para distribuir saberes básicos a todos/as, o al menos para muchos. Pero, claramente, a medida que se asciende en los niveles educativos, el acceso ha sido pensado de manera más restrictiva. Por tanto, no resulta extraño que los tránsitos entre un nivel y otro no sean fluidos, en tanto las instituciones de cada nivel fueron surgiendo con una tradición propia (Terigi, 2017).

Si bien en las últimas décadas, los avances normativos enlazados con políticas y programas fueron progresivamente instalando la perspectiva de la inclusión en la educación secundaria y superior, persisten dificultades en el pasaje de un nivel a otro. La conceptualización de las trayectorias escolares que piensa los recorridos desde la perspectiva de los sujetos permite reconocer el tipo de dificultades que existen al finalizar un nivel, en el *entre* tiempo o territorio “sin jurisdicción clara” para el sistema (Rossano, 2006), y fundamentalmente en el inicio de un nuevo nivel (Campo, 1999; Ezcurra, 2011; Gimeno Sacristán, 1997; Terigi, 2014).

Históricamente, han existido grandes dificultades en el inicio de la educación infantil, en relación a las novedades existentes para quienes comienzan a asistir a espacios de educación institucionalizada con sus vivencias previas entre las situaciones de crianza. Del mismo modo, han existido dificultades específicas en el ciclo inicial de alfabetización en la educación primaria, en general por la situación de convertirse en alumnos de un nivel con una lógica más formalizada que la de la educación inicial, y mucho más para quienes nunca antes habían asistido a una institución escolar. En ambos casos también por las demandas específicas que requiere la lectoescritura y los contenidos de las diferentes áreas.

En la misma línea, la mayor complejidad en los saberes y exigencias en la educación secundaria, en la cual se amplía la cantidad de materias y docentes. Así como los mayores requerimientos en la educación superior y la alfabetización académica.

Asimismo, cuanto más se asciende por el sistema escolar se suman diferentes complejidades, tanto las lógicas excluyentes, como se mencionó, así como en las vidas de las y los adolescentes y jóvenes que suelen ir adquiriendo mayores responsabilidades y tareas externas a cumplir a medida que se avanza en edad, aunque por supuesto se trata de etapas vitales variable según la clase social y otros factores.

Obviamente también, en el avance por los años y niveles educativos, se van acumulando los problemas en las trayectorias escolares. El más evidente es la sobreedad, como consecuencia de repitencias y abandonos temporarios. Así como las discontinuidades en las trayectorias formativas cuando no se adquieren determinados contenidos previstos en ciertos tramos de la escolaridad.

Nuevamente, ante esta mirada del sistema educativo, nos preguntamos si será posible que algún proyecto socioeducativo pueda contribuir en las transiciones. alguna actividad deportiva, artística o comunitaria que involucre estudiantes de diferentes niveles, ¿podría enlazar aquello que está desacoplado? ¿Será posible intervenir en este problema desde la experiencia socioeducativa?



La perspectiva construida en torno a las trayectorias escolares, permite considerar que las dificultades en los recorridos por las instituciones escolares, se dan siempre por una conjunción de situaciones, entre las condiciones de vida, lo específicamente escolar y/o determinadas cuestiones singulares. De esta manera, se busca mostrar la relevancia que adquiere la “forma escolar”, tal como se aborda en las clases del Módulo: “Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza” (Dussel y Roldán, 2022), o las condiciones de escolarización en la producción de las trayectorias escolares (Briscioli, 2016 y 2017).

Es decir, si bien las trayectorias se definen como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual, aunque en este estudio, el énfasis en la perspectiva que sostiene este módulo, está puesto en los efectos concretos y específicos que tiene el pasaje por una u otra institución educativa en la construcción de las trayectorias escolares.

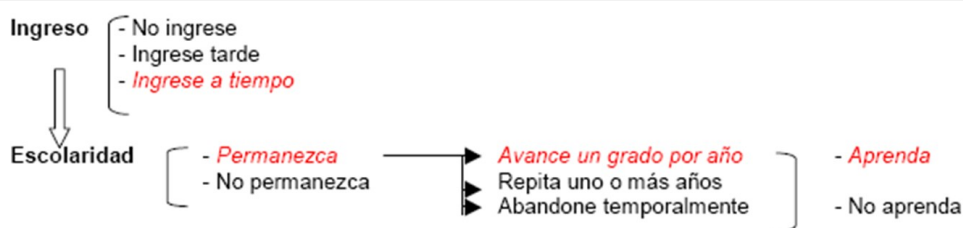
Se resalta entonces el cambio de perspectiva al focalizar en las condiciones institucionales que estructuran las trayectorias escolares, y tal como plantea Terigi,

permite reposicionar los desacoplamientos en las trayectorias de problema individual a problema que debe ser atendido sistémicamente (Terigi, 2008). Es decir, convertirse en objeto de las políticas educativas.

Suele recordarse de su texto la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Consideramos que su planteo permite comprender de qué modo los arreglos institucionales diseñan una “trayectoria teórica”, que funcionan como el recorrido “modelo”, “normal”. Y en esta línea, las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles, en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales, como de modo muy elocuente se presenta en el esquema a continuación.



### Trayectorias escolares teóricas en sistemas educativos no modalizados (Terigi, 2008)



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

**¡Una advertencia!** En algunas escuelas, a quienes no avanzan en los ritmos esperados o han tenido alguna dificultad en sus recorridos escolares, se ha escuchado nombrarlos como “*chicos que tienen trayectorias*” queriendo decir de un modo más aggiornado que tienen “problemas de aprendizaje”.

El desarrollo que se viene presentando, pretende mostrar que todos los chicos y chicas despliegan sus trayectorias cada uno en sus tiempos, cada uno a su modo, y que es en esta pluralidad, inclusive para quienes las transitan en los tiempos previstos. Y, como se advirtió, parte de ese grupo podría presentar alguna dificultad en algún momento, o quien las tuvo, dejar de tenerlos. Lo importante es poder reconocer y acompañar los ritmos de cada uno/a.

Cuestionar el supuesto de este recorrido lineal estándar, también permite cuestionar la idea de una única cronología de aprendizajes. Esto es el supuesto de que “todos/as aprenden lo mismo al mismo tiempo” y hace que funcionemos como si los grupos fueran homogéneos (Terigi, 2008).

Por tanto, este cambio en nuestra visión de los sujetos de la educación, debería al mismo tiempo transformar la forma en que organizamos la enseñanza a escala del planeamiento educativo, institucional y áulica.

## Consideraciones sobre los acompañamientos necesarios a las y los ingresantes a un nuevo nivel educativo

Como se analizó, la perspectiva de las trayectorias escolares ofrece una mirada atenta al punto de vista de los sujetos en sus tránsitos por el sistema educativo.

En el marco de una investigación<sup>4</sup> que tomó como objeto de estudio el régimen académico observamos los primeros días de clase en escuelas secundarias. La idea era captar desde la perspectiva de las y los estudiantes las palabras en el acto de bienvenida y lo que cada docente comentaba sobre la organización general de su materia, el tipo de trabajo esperado, las formas de evaluar, etc.

Es decir, intentar adquirir un punto de vista de quien “nada sabe” sobre cómo funcionan las cosas en esa nueva institución, y en ese inicio de clases recibe algo, poca o mucha información.

Estas observaciones y otras actividades realizadas en un trabajo de campo intensivo en diferentes escuelas, permitió plantear la necesidad de explicitar el *régimen académico*, o las reglas de juego del nuevo nivel que tienen incidencia en los recorridos de las y los estudiantes. Conocerlas colabora en el avance por la cursada, pero también nos permitió considerar que la información no alcanza, sino que más bien, estas reglas deben considerarse como objeto de enseñanza, y que entonces este contenido debe ser trabajado a lo largo de la cursada, y que debe reiterarse cuantas veces sea necesario, en particular en momentos críticos (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012).

---

<sup>4</sup> PICT 2005 – 33531: Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar. Investigador Responsable: Ricardo Baquero, con sede en el Centro de Estudios e Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes. 2007 – 2010.

Esto se hace evidente cuando en una mesa de examen de febrero, un/a estudiante se anoticia que repetirá el año, porque no rindió bien más de dos materias (o el número que determine la “no promoción” según la jurisdicción). O en otras tantas situaciones escolares cotidianas, donde por desconocimiento no se maneja bien la importancia o riesgo de determinada instancia.

Algo a destacar es que, en los últimos años, junto con el avance del derecho a la educación, como se mencionó tuvieron lugar diferentes políticas y acciones para efectivizarlo. Entre otras, han proliferado proyectos de articulación, semanas de bienvenida, y modos de volver más amable el ingreso al nivel secundario. Y también cada vez son más frecuentes en el nivel superior no universitario.

Ahora bien, en este intento de considerar la perspectiva de las y los estudiantes, resulta oportuna la caracterización que hace Delval (2000) de la situación de enseñanza-aprendizaje: *quien enseña ha de ser capaz de situarse en la posición de quien aprende* (p. 26)

Su planteo refiere a la teoría de la mente... pero no nos detendremos en eso aquí. Lo que se quiere enfatizar es la mirada atenta de quien está transitando por el sistema educativo, por ejemplo, las y los nuevos ingresantes a un nivel.

Y sigue: quien enseña ha de tener en cuenta en primer lugar lo que el otro/la otra no sabe, y ser consciente de las dificultades que podrían encontrar las y los estudiantes (Delval, 2000. Es una adaptación de la autora).

Esta podría resultar una tarea complicada, pero clave en el proceso, dado que necesariamente requiere para el o la docente una “descentración” de la propia perspectiva. En tanto, algo que ya conoce o le parece sencillo, no lo es para quien aprende, y por lo mismo, obliga a estar vigilante, a no dar por sentado nada. Un ejemplo, podría ser explicitar cómo organiza los materiales de estudio que ofrece, por autor/tema, dónde están alojados virtual o físicamente. Otro en el caso del nivel superior, o en escuelas secundarias con planes de estudio por materia, la orientación para elegir en cuáles inscribirse en el inicio del ciclo lectivo.

Delval agrega: quien enseña además tiene que descubrir cómo puede intervenir precisamente sobre estos aspectos (para colaborar con que el aprendiz –conozca las reglas– y efectivamente aprenda) y debe hacerlo de una manera adecuada –poner a prueba algunas estrategias, modificarlas si fuera

necesario, etc. (Delval, 2000) Esta noción resulta muy útil, más ampliamente, para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En suma, el régimen académico –las regulaciones que organizan las actividades de las y los estudiantes y a las exigencias que deben responder– deben ser enseñadas a quienes ingresan a un nuevo nivel en diferentes instancias institucionales, y ser objeto de trabajo en las diferentes materias. Esto es parte de lo que denominamos el acompañamiento de la construcción de oficio de estudiantes, como será abordado más adelante. En el nivel inicial hay mucho recorrido y saber acumulado en esta línea, debido al arduo trabajo realizado en los llamados “períodos de inicio”.

¿Podrán pensarse además aportes de las experiencias socioeducativas para estas instancias?

## Trayectorias escolares como concepto de trabajo

En este desarrollo conceptual de las trayectorias escolares, quisimos destacar que se trata de una perspectiva fértil para considerar que:

- Los problemas que se atraviesan a lo largo de los recorridos por las instituciones educativas suceden por razones sistémicas, es decir producidas en gran parte por las condiciones de escolarización.
- La mirada atenta a los sujetos, al modo en que transitan y a los cuidados necesarios en determinados momentos críticos del sistema escolar, permite anticipar posibles dificultades, dar aviso, acompañarlas.

Asuntos que abren a la reflexión de equipos directivos y docentes sobre nuestras prácticas y posibilidades de intervención institucional.

En la próxima clase, haremos referencia a experiencias socioeducativas y escolares a nivel institucional y de la política educativa. Desde luego, una atención particular en los puntos críticos del sistema, permite diferentes abordajes según el nivel, pero consideramos que la perspectiva de las trayectorias escolares contribuye a conocer el modo en que las y los estudiantes transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo y brindan herramientas de análisis e intervención pedagógica.

La consideración de las condiciones de escolarización así como pone foco en la “forma escolar” o los arreglos organizacionales que obstruyen los recorridos escolares, iluminan también las posibilidades que se habilitan en el pasaje por ciertas instituciones o experiencias educativas.

## Actividad de reflexión e intercambio: la perspectiva de las trayectorias escolares

La clase presenta una conceptualización de las trayectorias escolares. Quienes nunca habían escuchado o leído sobre el tema, ¿qué aportes encuentran interesantes para pensar la inclusión educativa?

Quienes ya conocían el concepto ¿encuentran alguna novedad en el desarrollo de la clase? ¿Algún aporte para pensar los recorridos por el sistema escolar?

Y en ambos casos, ¿cómo les resuena la concepción de los sujetos de la educación propuesta? ¿Qué relaciones encuentran entre los puntos críticos que plantean las trayectorias escolares y las experiencias socioeducativas?

Abrimos un Foro para que comenten al menos 2 de las preguntas disparadoras planteadas e intercambiamos sobre lo trabajado en esta clase.

## Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. HISTEDBR, N° 42, junio.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco, Revista de Educación N° 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, junio de 2012, pp. 77-112.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,

Monográfico “Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana”. Volumen 7, N° 4, octubre de 2009.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*. ISSN: 1409-4703. Volumen 17, Número 3 (pp. 1-30). Septiembre-diciembre. Facultad de educación, Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181> DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*. XXXVIII, (154), 3ª época, 134-153. Disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2016-154-134-153](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153)

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

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

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata: Madrid.

Dussel, I. y Roldán, P. (2022). Clase Nro.1: Los escenarios educativos: la especificidad de la escuela y sus transformaciones. Módulo 3: Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ezcurra, A. M. (2011). “Enseñanza Universitaria, una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos”. En Elichiry, Nora (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares. En *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.

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



Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Evaluación de la educación secundaria en Argentina en 2019. Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1375-8. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-2019> Fecha de consulta: 3/3/2023.

Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. (pp. 71-87).

Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario del capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina –SITEAL, editado por el IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. *et al.*, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.

Terigi, F. y Baquero, R. (1997): “Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa”, en Anete Abramovicz y Jaqueline Moll, *Para além do fracasso escolar*. Porto Alegre: Papyrus. Versión en español.

UNICEF-CIPPEC (2019). Mapa de la educación inicial en Argentina. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Mapa-Educacion-Inicial-Argentina> Fecha de consulta: 3/3/2023.

## Créditos

Autora: Bárbara Briscioli

Cómo citar este texto:

Briscioli, Bárbara (2023). Clase Nro.1: Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas

# Clase 2: Trayectorias, experiencias y políticas

## Introducción

En la Clase 1 avanzamos en la conceptualización de las “trayectorias escolares” enfatizando en el carácter sistémico de sus configuraciones y en el aporte que hacen para pensar las dificultades en los recorridos escolares desde la perspectiva de las y los estudiantes. El énfasis puesto en la incidencia en el modo en que se organiza la institución escolar —o las condiciones de escolarización—, se aparta de los discursos que responsabilizan principalmente a los individuos de sus “fracasos”, y permite advertir problemas que podrían modificarse desde el sistema educativo.

En esta clase avanzaremos en precisiones conceptuales, para poder distinguir algunas categorías cercanas como las de trayectorias educativas y experiencias socioeducativas. Estas delimitaciones nos llevarán a una reflexión más amplia sobre los alcances y límites de las políticas educativas, de escolarización, de enseñanza, socioeducativas, de inclusión.

## Trayectorias escolares y educativas: aportes de las experiencias socioeducativas

Ahora bien, habiendo comenzado por presentar una perspectiva construida en torno a las trayectorias escolares, en el marco de una actualización sobre experiencias socioeducativas, conviene hacer algunas distinciones conceptuales. En todos los casos con la finalidad de contar con categorías que nos permitan pensar los modos en que se transitan las instituciones educativas, en tanto recorridos de formación, que suceden en diferentes ámbitos y ofrecen diversas experiencias y aprendizajes.

Hasta aquí se hizo referencia específicamente a las trayectorias escolares por el interés particular en indagar en el pasaje por instituciones de educación formal (escuelas) y mostrar específicamente la incidencia que tienen las condiciones de escolarización en la configuración de estos itinerarios, así como las formas de concebir a los sujetos de aprendizaje en la educación institucionalizada.

Por tanto, “trayectorias educativas” es considerada una categoría más abarcativa, en términos de espacios que se transitan y saberes adquiridos. En rigor, las “trayectorias escolares” solo pueden comprenderse en un marco más amplio, como son las trayectorias educativas y vitales (Briscioli, 2013).

Claramente, los recorridos formativos en otros ámbitos no escolares –como ser espacios educativos para la primera infancia, clubes, talleres de arte, cursos– amplían y enriquecen la experiencia sociocultural de niños/as, adolescentes y jóvenes, en tanto aportan otros saberes, otros modos de conocer y de relacionarse con otros/as.

Así como distinguimos trayectorias escolares y trayectorias educativas, conviene clarificar también lo que entendemos por “trayectorias” y por “experiencia/s”.

El concepto de trayectorias centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. Su estudio intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales; el despliegue de los recorridos vitales como una trama compuesta por distintos campos de la vida o niveles de análisis (Terigi y Briscioli, 2020). Aquí es clave la dimensión temporal, en tanto resoluciones institucionales arbitrarias -como la expulsión de una escuela, inscribir a una niña o a un niño en un grado menos del que le correspondería, entre otras- que obstaculizan la trayectoria de las y los estudiantes en el momento en que suceden, pero tienen también impactos negativos en sus recorridos y desempeños futuros (Briscioli, 2017). Un claro ejemplo de estos efectos es el no acceso a la educación inicial, que suele redundar en dificultades y bajos desempeños en la escolaridad posterior.

El concepto de experiencia, abordado por diversos/as filósofos/os y pedagogas/os, pone el acento en las situaciones que conmueven, transforman. El énfasis está puesto en la dimensión subjetiva, en el modo en que significamos lo vivido.

Por tanto, en la reconstrucción de trayectorias educativas, se mencionan “experiencias educativas” como momentos destacados en los recorridos de formación/vitales.

¿Qué entendemos entonces por experiencias socioeducativas y qué aportes hacen a las trayectorias escolares y educativas?

En el módulo de “Encuadre pedagógico” (Fontana, Gothelf, 2022) se reconstruyen los debates sobre el concepto. Para hacerlo primero remiten a la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas en el Ministerio de Educación de la Nación (2008), desde donde se han iniciado discusiones y acciones que procuran superar el debate entre las políticas focalizadas versus las políticas universales. Y se han comenzado a implementar planes, programas, proyectos y acciones con el propósito de generar condiciones para la igualdad educativa a partir del compromiso de una gestión de gobierno que busca garantizar el derecho universal a la educación. En este marco las políticas socioeducativas apuntan al fortalecimiento de las trayectorias escolares y la ampliación de las trayectorias educativas, y procuran estrechar y renovar vínculos de las escuelas con las familias, con la comunidad y con otras instituciones u organizaciones sociales civiles o del Estado. Para profundizar, véase: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007910.pdf>

Seguidamente, en el módulo de Encuadre avanzan en la construcción conceptual. La propuesta allí es trabajar cómo pueden las experiencias socioeducativas encuadradas en diferentes programas ampliar las trayectorias educativas, expandir los horizontes socioculturales y contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares. Lo que se analiza es que cuando estos programas acceden a una relación más institucionalizada con la escuela, las experiencias adquieren un alto potencial pedagógico, logrando entonces enriquecer las trayectorias formativas y mejorar las condiciones para las trayectorias escolares.

¿A qué hacemos referencia con la ampliación de la experiencia educativa?



### Aportes de los programas socioeducativos a la escolaridad

Los programas socioeducativos se orientan a presentar propuestas que amplíen el espacio y el tiempo escolar, mejoren los vínculos de la escuela, la comunidad y las familias. Por tanto, las actividades previstas, les ofrecen otros espacios de encuentro para la participación y transmisión diferentes al salón de clase (viajes, escenarios y auditorios, encuentros en el propio barrio del niño/a y/o joven, etc.) con dinámicas de trabajo distintas a los modos en que se organiza la

experiencia escolar, ya que el conocimiento que está en juego no sigue la estructuración curricular.

Otra cuestión relevante es que suelen promover un perfil de agentes educativos, que se diferencia de las y los docentes de aula, o bien hacen entrar en contacto e interacción con otro tipo de actores educativos que no sean solo los docentes/profesores (ej. los especialistas en recreación, directores de orquestas, artistas, etc.).

En este sentido, al proponer alternativas de situaciones formativas, los programas generan condiciones para la apropiación de instrumentos culturales que la escuela, tanto por su modelo organizacional y pedagógico como por la conformación de su núcleo curricular, no logra incorporar. Así, se tornan enriquecedores para ofertar nuevos recorridos a las trayectorias educativas y escolares de los niños/as y jóvenes.

Extracto y reescritura de Flavia Terigi (2016). Clase 6. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En suma, las experiencias socioeducativas conjugan aprendizajes de ámbitos diversos que enriquecen los recorridos formativos y tienden a mejorar las condiciones para el despliegue de las trayectorias escolares.

Ahora bien, como es sabido, existe una disputa clásica entre los saberes escolares y no escolares, sus jerarquías, su oposición y/o complementariedad, y su pertinencia o sentido de justicia, en particular en la educación de los sectores populares u otros colectivos históricamente postergados. En este mismo sentido, en el avance de los procesos de escolarización, se plantean tensiones en torno a las políticas educativas, socioeducativas, de escolarización y de enseñanza, que presentaremos a continuación.

## Políticas educativas, de escolarización y socioeducativas

Como se analizó, las experiencias socioeducativas promueven situaciones formativas y saberes alternativos, pueden dialogar e inclusive enriquecer la experiencia escolar. Y particularmente, para quienes la escuela ha tenido dificultades para incluirlos/as, dada su forma y contenidos, los programas, que buscan hacer algún tipo de “puente” o articulación, suelen funcionar como un buen nexo con la escolaridad.

El problema es cuando los programas socioeducativos no logran generar las condiciones para la vuelta a la escuela. Abordaremos este asunto en la clase 3, pero importa tematizar aquí la tensión entre saberes escolares y no escolares, teniendo en cuenta que los “escolares” suelen ser los “socialmente reconocidos” y que no adquirirlos, refuerza itinerarios educativos de calidad desigual.

Como contrapunto, Acosta (2020) postula que, la consolidación de los sistemas educativos en el siglo XX, convirtió a la escolarización en el modo de efectivizar el derecho a la educación. Por tanto, sostiene “la escolarización constituye un avance fundamental en el acceso a la cultura letrada, pero también supone limitaciones. Avanzar en una distribución más justa de saberes requiere entonces revisar la escolarización en cuanto forma del proceso de educacionalización” (Acosta, 2020: 16). De este modo, la versión del derecho a la educación restringida en términos de derecho a la escolarización asegura la escala, pero implica que toda construcción de oferta se hace a partir de o en tensión con las formas de la escolarización (Acosta 2020).

Resulta interesante el señalamiento del reduccionismo que implica el modo en que los Estados latinoamericanos se proponen garantizar el derecho a la educación por la vía de la extensión de la escolarización. Así, acertadamente pone en evidencia una reducción de lo educativo a la escolaridad obligatoria que, por lo mismo, conlleva una pérdida de riqueza de las experiencias educativas.

A partir de aquí son varias las tensiones que podrían plantearse en torno al cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

La normativa internacional desde hace décadas, y la Ley de Educación Nacional en particular, refieren a la obligatoriedad del Estado de garantizar la escolaridad hasta la finalización de la educación secundaria “mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (art. 16).

El Estado Nacional y los estados provinciales toman bajo su responsabilidad generar las condiciones pedagógicas para garantizar trayectorias continuas y completas, con aprendizajes comunes y de calidad, mediante una batería de políticas de escolarización.

Esto implica grandes inversiones en infraestructura escolar, equipamiento y recursos didácticos; formación docente inicial y continua y salarios; programas o líneas de acciones escolares para brindar los apoyos necesarios para la inclusión de los colectivos históricamente postergados, entre otros.

Sin embargo, como se analizó en la Clase 1, el *derecho a la escolarización* no se efectiviza de un modo completamente satisfactorio aún, teniendo en cuenta las dificultades que muchos chicos y chicas experimentan en sus itinerarios escolares, el no acceso a ciertos tramos de la escolaridad y/o las brechas que existen en relación a los aprendizajes adquiridos.

Así, desde hace varias décadas, ante la evidencia de que la escuela sigue teniendo dificultades para incluir a ciertos sectores de la población o cuando logra que accedan, resulta complejo retenerlos y lograr que avancen, los mismos Estados crean programas o dispositivos específicos de “reescolarización”, terminalidad, etc.

Al mismo tiempo, pensando en una escolarización estándar, suelen quedar relegadas, experiencias corporales, artísticas... y si lo pensáramos en términos de derechos, los proclamados en la Convención del Niño (1989) al juego, a la recreación, entre otros. A excepción de las comunidades en las cuales esto sucede en los espacios de crianza y/o en sectores sociales que pueden acceder a talleres y cursos extraescolares. Por tanto, Acosta enfatiza que particularmente “países como los latinoamericanos, atravesados por una intensa y rica diversidad cultural, demandan el desarrollo de modalidades alternativas al momento de considerar la extensión de la escolarización” (Acosta 2020: 36).

En ambas situaciones, “la escuela queda corta”. Tanto cuando no se tiene acceso a experiencias educativas más amplias que las escolares y cuando se ven limitadas o negadas las oportunidades de aprendizaje en el sistema escolar por las diferentes razones que analizamos, quienes se ven mayormente perjudicados son siempre los sectores más desfavorecidos.

Así quedan en evidencia también las deudas de las políticas educativas –de escolarización y socioeducativas.



Por un lado, como se señaló, el riesgo en algunos casos, en que la relación con la escuela es más “débil”, es que al favorecer variedad de trayectorias, porque los modos y saberes “válidos socialmente” son los escolares, se refuerzan circuitos de calidad desigual y, por lo mismo, de segmentaciones sociales.

Por otro lado, la escuela y las políticas educativas “quedan cortas”, cuando los programas para reescolarizar y/o sostener la escolarización no lo logran. Es decir cuando logran sus primeros objetivos de acercamiento con estudiantes que dejaron de ir o no están yendo a la escuela, alguna recuperación del vínculo con la institución, pero las estrategias de enseñanza para que se queden y avancen no alcanzan.

Este asunto resulta clave en este módulo y abre interrogantes que nos acompañarán en el recorrido que sigue.

¿Cómo conjugar entonces desde la política educativa, líneas de políticas socioeducativas, de escolarización y de enseñanza? ¿Qué aportes puede hacer la perspectiva de las trayectorias escolares presentada para mostrar los problemas y ofrecer estrategias de intervención en las diferentes escalas?



## Políticas y experiencias socioeducativas

Recuperamos algunas ideas desarrolladas por Thisted (2022) sobre las políticas socioeducativas.

Desde los momentos fundacionales de la escuela pública, la construcción de la escolaridad como una experiencia para todos/as contribuyó a definir horizontes de inscripción de los sujetos en la cultura y, por lo tanto, a propiciar procesos igualitarios, que inicialmente se centraron en la escolaridad primaria y luego se extendieron a otros niveles, sosteniendo un contrato con las familias y con las tramas socio-comunitarias más amplias que ha adquirido rasgos propios a lo largo del tiempo.

En la Clase 1 analiza cómo se han desplegado históricamente las políticas sociales en la escuela y los modos en los que éstas fueron significadas en distintos momentos: como construcción de posibilidad de acceso a la escolaridad; como

atención a sujetos carentes de diversos bienes y pautas culturales; como parte integral de la construcción de sujetos de derechos. Cabe destacar que estos “momentos” no tienen límites fijos, pero sí pueden identificarse en cada uno, diferentes maneras de entender la igualdad para pensar las políticas socioeducativas:

- la igualdad para la integración: políticas socioeducativas en pos de la homogeneización social y cultural de la población
- la equidad para la compensación social: políticas socioeducativas focalizadas para aquellos/as más desfavorecidos
- la igualdad asociada a la multiplicidad: políticas socioeducativas que parten de entender la igualdad en clave filosófica y conciben a todos/as con las mismas capacidades, que es preciso contribuir a desplegar.

Por tanto, estos momentos son porosos, coexisten, y los “nuevos rumbos” que se quiere dar a las políticas se asientan sobre esta historia.

En las últimas dos décadas proliferaron distintas formas de denominar a las propuestas pedagógicas destinadas a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que procuran fortalecer la escolaridad ampliando universos culturales, orientadas a la inclusión social con calidad. En algunos momentos se denominaron “políticas socio-educativas”; en la actualidad, políticas de inclusión haciendo referencia a la necesidad de enfatizar el horizonte común sin desconocer las distintas inscripciones culturales.

Ahora bien, las tensiones entre las políticas universales y políticas focalizadas para pensar la inclusión educativa estuvieron presentes y continúan siendo agenda de discusión.

En este sentido, recuperamos una idea que consideramos central:

“La instalación de horizontes de igualdad en tramas profundamente marcadas por desigualdades en el acceso a los bienes, a los servicios, al reconocimiento de

sus repertorios culturales, sin duda, no es cuestión sencilla. Las discusiones en distintos ámbitos multiplicaron los debates en torno a cómo propiciar justicia en el acceso a distintos bienes educativos y culturales (tanto simbólicos como materiales) En este sentido, Norberto Alayón (2012) señala que en este escenario contemporáneo, en el que persisten fuertes desigualdades, se deben pensar **políticas universales pero también en políticas focalizadas**, ya que quedan asignaturas pendientes que solo pueden atenderse si se concentran los recursos en estos grupos sociales” (Thisted, 2022: 10 y 11).

*Extracto y reescritura de Thisted, Sofía. (2022). Clase Nro 1: Pasado y presente de las políticas socioeducativas. Renovar el contrato. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

## Programas de revinculación implementados durante la pandemia y la pospandemia

La pandemia llegó de manera intempestiva en una sociedad en la cual más de la mitad de la población de hasta 17 años residía en hogares en situación de pobreza<sup>5</sup> y la mayoría de los programas socioeducativos nacionales habían sido desactivados o estaban desarticulados.

La crisis sanitaria forzó también a la toma de medidas de emergencia en las diferentes escalas, y en el caso de las políticas educativas, se concentraron los esfuerzos en garantizar, por todos los medios posibles, la continuidad pedagógica.

Las condiciones de vida preexistentes y la profundización de las desigualdades por los devastadores efectos socioeconómicos de la pandemia, así como también en la salud, las diferentes esferas de la vida y las subjetividades, aportaron mayor complejidad para reconstruir las políticas de inclusión.

---

<sup>5</sup> En el segundo semestre de 2019 un 53% de la población de hasta 17 años -más precisamente, - reside en hogares donde los ingresos de todos sus miembros no llegan a cubrir la canasta básica total y un 14% vive en condiciones de indigencia al no lograr cubrir siquiera la canasta básica alimentaria (UNICEF, 2020).

En este escenario, aun cuando la continuidad pedagógica fue posible, como sabemos, la desigualdad en las condiciones de enseñanza y aprovechamiento, produjeron grandes brechas en los aprendizajes.

Existieron también niñas, niños, adolescentes y jóvenes que, por diversos motivos, quedaron desvinculados durante toda o parte de la pandemia, para quienes desde el Estado nacional en alianza con los estados jurisdiccionales, se crearon programas específicos para generar condiciones para su vuelta a la escuela.

Claramente, la inclusión, asumió el compromiso de sostener y recuperar el vínculo con lo escolar en sus múltiples posibilidades, y en este sentido se enfatiza actualmente, más que nunca, dada la profundización de las brechas en la pospandemia, la necesidad de políticas universales y focalizadas.

A continuación, se considera oportuno analizar las experiencias socioeducativas en el marco de los programas de revinculación, a la luz de las conceptualizaciones y tensiones planteadas a lo largo de esta clase.



### **Presentación del Programa Nacional “Volvé a la Escuela”**

La pandemia del COVID-19 provocó una situación inédita que trastocó todas las esferas de lo social y, en particular, la escolar. La continuidad pedagógica implicó enormes esfuerzos por parte de las trabajadoras y los trabajadores de la educación, estudiantes y familias. El pasaje a la presencialidad plena trajo aparejado nuevos desafíos, la necesidad de redoblar esfuerzos y de construir nuevas políticas educativas para volver a la escuela.

La Ley de Educación Nacional N° 26206/06 establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.”

En este sentido, desde el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Consejo Federal de Educación, se tomó la decisión política de conformar un fondo federal de cinco mil millones de pesos destinado al Programa Nacional Volvé a la

Escuela, a los fines de garantizar las condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas para la vuelta a la presencialidad plena y cuidada.

El Programa Nacional Volvé a la Escuela habilitó y promovió el acompañamiento situado e integral para la búsqueda de estudiantes casa por casa, su revinculación y la recuperación de los aprendizajes. En estas instancias, se impulsó el desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas para garantizar la escolaridad y los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Es importante rescatar que los dispositivos y objetivos del Volvé a la Escuela se inscriben en una tradición de políticas socioeducativas que promueven la igualdad, la inclusión y la ampliación de los universos culturales de las y los estudiantes. Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) hasta fines de 2015, Coros y Orquestas, el Programa Nacional de Medios Escolares, Parlamento Juvenil del Mercosur, Educación Solidaria, entre otros, resultan un anclaje fundamental para el fortalecimiento de las trayectorias escolares y la construcción de ciudadanía.

Habilitan distintos tiempos y nuevas formas de estar en la escuela, otros espacios para la enseñanza y el aprendizaje. Favorecen el desarrollo de propuestas pedagógicas, con formatos que promueven la recuperación de contenidos curriculares en contextos complementarios al aula. Estos espacios flexibles, abiertos a la comunidad y en los que las y los estudiantes son protagonistas, aparecen como fundamentales a la hora de resignificar y transformar la escuela.

Esta tradición también implica un modo de comprender la relación entre las escuelas y sus comunidades de referencia. La escuela tiene los desafíos de construir relaciones democráticas con las familias de sus estudiantes e insertarse en sus comunidades entendiendo a las organizaciones de los territorios como interlocutores válidos. Las estrategias pedagógicas que estos programas habilitaron y habilitan, los modos de hacer más y mejor escuela, fueron y son las huellas sobre las que el Volvé a la Escuela caminó. También cuenta como

antecedente el Programa Acompañar: Puentes de Igualdad que, durante el 2021, promovió la revinculación de nuestras y nuestros estudiantes.

Ministerio de Educación de la Nación (2022). Escuelas que reciben y alojan. Experiencias de búsqueda y revinculación de estudiantes. Buenos Aires: Programa Nacional Volvé a la Escuela. Extracto de p. 5

## Actividad sobre experiencias socioeducativas de revinculación

En el marco del Programa “Volvé a la escuela”, se produjeron videos que sistematizan experiencias en las diferentes jurisdicciones desde la perspectiva de todas y todos los actores involucrados.

Están todos disponibles en [este enlace](#): Programa Nacional Volvé a la Escuela.



Para realizar la siguiente actividad, les proponemos que visualicen estos dos videos:

- [“Actores de la comunidad y programas socioeducativos”](#)
- “Directivos”: [https://youtu.be/ GtSlce7euk](https://youtu.be/GtSlce7euk)

Y sugerimos otros más para mayor conocimiento del programa

- [“Estrategias de búsqueda”](#)
- [“Voces de las y los estudiante”](#)
- [“Programa Volvé a la escuela”](#)

En los videos se mencionan las estrategias de búsqueda de estudiantes, y la articulación en el territorio con actores de la comunidad, el o la referente del programa, y personal/equipo docente de las escuelas.

Les proponemos una instancia de reflexión personal en función de recorridos previos e intereses profesionales:

Para **quienes transitaron la pandemia y/o la pospandemia trabajando en escuelas y/o programas socioeducativos**, en este Foro la invitación es pensar y compartir en las experiencias atravesadas y a seleccionar alguna situación que haya requerido estrategias de búsqueda de estudiante/s y algunas acciones escolares para intentar revincularlo/s. La intención es que las ideas y preguntas de la clase puedan contribuir en sus relatos, para considerar en particular ***la trama que se teje entre lo socioeducativo y lo escolar.***

Del mismo modo, se propone relacionar cada uno de sus relatos y reflexiones con las menciones que se hacen en los dos primeros videos sobre estrategias de acompañamiento/enseñanza y sus efectos.

En cambio, **en los casos en que no han trabajado en escuelas y/o programas socioeducativos durante la pandemia**, además de los dos videos obligatorios indicados, se requiere la visualización del video sobre “Estrategias de búsqueda”, y recomendamos también los otros sugeridos.

Luego, les pedimos que o bien retomen la experiencia comentada en este Foro por algún colega para relacionar con los videos sobre el Programa, o que analicen las estrategias de revinculación mencionadas en los videos, ***a la luz de la trama que se teje entre las experiencias socioeducativas y escolares***, siguiendo los planteos de la Clase.

En todos los casos, además de las estrategias de búsqueda, les recomendamos que pongan especial atención en las menciones que se hacen sobre cuestiones más ligadas a situaciones de enseñanza. ¿Qué estrategias de acompañamiento/enseñanza aparecen y qué efectos se referencian o creemos que tuvieron?

Es importante que expliciten si tuvieron experiencia docente o no durante la pandemia y qué itinerario de la actividad están eligiendo para facilitar la dinamización y devoluciones.

Recuerden que se trata de un Foro, y que siempre aporta al intercambio, retomar las intervenciones de las y los compañeras/os.

Se abrirá un Foro sobre Experiencias socioeducativas de revinculación, para que según su elección intervengan e intercambien. Tengan en cuenta que esta producción y la siguiente producción intermedia de la Clase 3 serán insumos para el Trabajo Integrador Final. En ese sentido, todos los comentarios recibidos de compañeras/os y tutores serán aportes valiosos en el proceso de elaboración personal. Extensión aproximada: 500 palabras

## Referencias bibliográficas

Acosta, Felicitas (comp.) (2020). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ediciones UNGS-CLACSO. Disponible en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304801-completo.pdf> Fecha de consulta: 24 de enero de 2023.

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fontana, Adriana y Gothelf, Ruth (2022) Clase Nro 1: La pregunta por la actualidad de la experiencia socioeducativa. Encuadre Pedagógico. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, Flavia y Briscioli, Bárbara (2020) Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En: Montes Nancy y Pinkasz, Daniel (comp.) “*Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*”. Buenos Aires: Ediciones UNGS - FLACSO. CDD 373.07. ISBN: 978-987-630-476-4

UNICEF (2020). La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina.

Efectos del COVID-19. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/8096/file/COVID-19:%20La%20pobreza%20y%20la%20desigualdad%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20en%20la%20Argentina..pdf> Fecha de consulta: 24 de enero de 2023.

## Créditos

Autora: Bárbara Briscioli

Cómo citar este texto:

Briscioli, Bárbara (2023). Clase Nro.2: Trayectorias, experiencias y políticas. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0



## Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas

# Clase 3: Estrategias de revinculación, acompañamiento y enseñanza

## Sobre la revinculación escolar

Como trabajamos en la clase 2, las estrategias de revinculación llevadas a cabo en la pandemia en el marco del programa analizado y otras experiencias valiosas, cuentan con los antecedentes de estrategias de búsqueda desplegadas en el marco de los programas socioeducativos preexistentes y se apoyan en experiencias previas desarrolladas en algunas escuelas y territorios.

En esta clase se profundizará en la revinculación escolar bajo la premisa de que los procesos de acompañamiento para garantizar que todos y todas aprendan, requieren de transformaciones en las estrategias de enseñanza.

Como sabemos, en las dos últimas décadas los avances de la normativa, las políticas que la acompañaron y los diversos programas implementados en las escuelas, las líneas de formación continua así como las prácticas institucionales desplegadas, fueron construyendo progresivamente conciencia de obligatoriedad.

Esto es, hace 15 años, la caída de matrícula a lo largo de un ciclo lectivo estaba más naturalizada. Se concebía como algo usual, no se cuestionaba que empezara una cantidad determinada de estudiantes, y siempre fueran muchos menos los que lo terminaban. Lo mismo ha sucedido con la pirámide de secciones en la educación secundaria; por ejemplo de cuatro secciones de 1°, finalmente quedan dos o tres 5°/6° años, según la jurisdicción. De hecho, es algo aún naturalizado, cada vez en menor medida pero vigente, en el nivel superior. Y sigue funcionando así mayormente en los programas de modalidad virtual y en la formación de posgrado. Aunque se plantean inquietudes por el “desgranamiento de matrícula”, lo cual da cuenta de avances progresivos hacia la democratización de todos los niveles educativos.

En la actualidad, en cambio, en el nivel secundario se instaló la pregunta y la responsabilidad por saber a dónde están y/o qué sucede con quienes dejan de asistir, de manera reiterada o tienen bajas

calificaciones, etc. Con esta pregunta, se han ido instalando también las prácticas de contacto y rastreo de estudiantes. Por ejemplo, hacer llamados a las casas, salir a buscarlos/as, etc. El contexto de pandemia aportó en este sentido.

Y aunque en algunas situaciones pudiera ser que estas acciones se lleven a cabo como mero acto administrativo, porque se indica que después de tantas inasistencias se debe activar tal o cual estrategia, y aunque se hagan con mayor o menor compromiso, son acciones que interpelan a las y los jóvenes, y entre sus efectos, que se sientan reconocidos/as.

Este es un ejemplo, podríamos recurrir a muchos otros, pero lo que queda claro es cómo el objetivo de efectivizar el derecho a la obligatoriedad escolar, fue afianzado la conciencia de inclusión y que las dinámicas institucionales y áulicas fueron progresivamente transformándose. Aunque son muy grandes los desafíos pendientes, queda mucho por hacer y mejorar aún para garantizar la inclusión educativa.

### Algunas situaciones cotidianas

- Como se analizó, en el marco de los programas socioeducativos o en los más recientes de revinculación, se despliegan una serie de estrategias con el objetivo de hacer puentes con la escolaridad.

Estos dispositivos suelen incluir la creación de figuras territoriales por fuera de la institución educativa, aunque en algunos casos, tienen sede en las escuelas e integran equipos de orientación escolar. Estos perfiles resultan claves para la “vuelta a la escuela” cuando logran cierto acercamiento/ conocimiento/ reconocimiento de cada joven. Ahora bien, si bien suelen valorarse sus intervenciones, una inquietud que se presenta es que muchas veces, la invitación es volver a “la misma escuela”, que ya no ha funcionado.

Un primer obstáculo aparece cuando, aun cuando se logra detectar el conflicto o dificultad por la cual un/a estudiante no estuvo asistiendo a la escuela, y se abre un largo camino en el cual se generan mecanismos de soporte, en general mediante acciones intersectoriales (salud, protección, etc.), sin embargo, no se concreta por diferentes motivos la reincorporación a la escuela, más allá de todos los esfuerzos y opciones brindadas. Este tipo de experiencia, bastante frecuente, —y que seguramente a

las y los lectores de esta Clase, les haga resonar situaciones, caras, nombres— suele vivirse con un alto grado de frustración también para docentes y/o figuras que trabajan en los programas o son personal de apoyo en las escuelas.

Mayormente, ante estas dificultades más extremas para la vuelta a la escuela, aparece la idea de que ciertos chicos/as entrarían en la categoría de “inescolarizables”. Y las explicaciones que se brindan están siempre ligadas a problemáticas del sujeto (adicciones)/ familias (violencia) y/o sus condiciones de vida muy complejas. Resulta insoslayable lamentablemente, que estas situaciones suelen estar atravesadas por múltiples desigualdades sociales y educativas.

Por tanto, entendemos que realmente cuesta hacer el *clic* para poner las condiciones de escolarización en el centro, como propusimos en la Clase 1. En el sentido de pensar y preguntarse ¿qué de la escuela hace obstáculo para que vuelvan? ¿Sus ritmos, sus tiempos, sus modos,...? entre otras dimensiones.

Intentemos por unos minutos analizar la situación.

Poner las condiciones de escolarización en el centro, en primer lugar, nos exime de un voluntarismo heroico, que nos hace creer que podremos llevar adelante siempre estrategias efectivas, simplemente porque queremos...

En los casos en que sabemos que hemos actuado con compromiso profesional y hemos hecho lo posible, ¿cómo evitar esta encerrona? Se puede pensar que hay algo de lo que se escapa, que ya no está en nuestras manos, aunque no dejen de ser situaciones frustrantes en lo personal.

Nuevamente podemos recurrir a las desigualdades en oportunidades sociales y educativas que experimentan una enorme proporción de niños/as, adolescentes y jóvenes; también a los deseos y voluntades de cada uno/a de ellos/as y sus familias —aunque hacemos primar el derecho a la educación para dirimir estos asuntos.

En esta línea, resulta interesante considerar que “la delegación de responsabilidad a las escuelas sobre la puesta en acto de políticas para la inclusión y escolarización de nuevos sectores sociales genera que las voluntades individuales, sobre lo que se quiere y lo que se puede hacer por los alumnos, refuercen en algunos casos procesos de exclusión escolar” (Bocchio y Grinberg, 2020: 75).

Entonces hay una pregunta que vuelve sobre el modo en que se implementan las políticas. Retomaremos este asunto en el próximo apartado...

Del mismo modo, reconociendo los puntos críticos de las trayectorias escolares, nos preguntamos, ¿qué de las condiciones institucionales de escolarización podrían modificarse: la modalidad de cursada, de asistencia, el régimen de acreditación y promoción, las condiciones de trabajo docente,...?

- Avancemos hacia una segunda situación; como si hubieran “grados de dificultad” para avanzar en la escolarización”. Por ejemplo, y en función de los avances en la consciencia de inclusión, se ha ido variando progresivamente, en parte, el modelo organizacional, entonces se “permite mayor número de inasistencias”. Pero, si cuando alguien vuelve a la escuela, no se repone lo enseñado ni está previsto recuperar de algún modo lo que ha sido trabajado en ese período de tiempo, e inclusive la instancia de evaluación es igual y el mismo día que para el resto del grupo, no se están ampliando las oportunidades.

Entonces, una vez que logramos que regresen a la escuela, el desafío es cómo conectar con el trabajo escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando que lo más complejo es variar el modelo pedagógico.



### **Distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico**

Terigi propone una distinción (Terigi, 2008), entre lo que podemos llamar modelo organizacional y modelo pedagógico. Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que quien enseña encuentra predefinidas; por ejemplo, que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, etc. Las realidades organizacionales tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía y a la didáctica, surgidas y desarrolladas en aquellas realidades organizacionales. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales. Al sostener la distinción entre

modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido.

Son ejemplos de distintos modelos organizacionales el aula estándar o monogrado, el plurigrado, la clase «particular», las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las experiencias socioeducativas, las clases de apoyo, el aula virtual, y muchos más. Decimos que son distintos modelos organizacionales porque responden a las cuestiones del agrupamiento de las poblaciones y la gradualidad de los aprendizajes con distintos criterios de organización. Asistimos por cierto en los últimos años a la multiplicación de modelos organizacionales, resultado de los esfuerzos que gobiernos, escuelas y docentes llevan adelante. Cada uno de estos modelos establece formas específicas de agrupamiento de los alumnos, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en cada uno de ellos se mueven (aunque pueden no saberlo) dentro de las restricciones que establecen esas formas.

Son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua, el llamado “modelo 1 a 1”... y no mucho más. En esta distancia entre la proliferación de modelos organizacionales (¿los “nuevos formatos”?) y la escasez de modelos pedagógicos –que no se han desarrollado al mismo ritmo- radica un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar la escolarización. Porque, si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza, por lo menos en algunos de estos nuevos modelos organizacionales.

El asunto debería llevarnos a algunas advertencias respecto de la factibilidad de las novedades que se pretende con los llamados “nuevos formatos”. El saber pedagógico con el que contamos pero, sobre todo, el que circula por los canales institucionales, al que hemos llamado *saber pedagógico por defecto* (Terigi, 2010), tiene problemas a la hora de concretar alternativas con algún poder instituyente.

Así, por ejemplo, los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes de contenidos de sus materias con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo. Puestos en otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros), se abre la pregunta por las modalidades de enseñanza apropiadas, y se plantea la hipótesis razonable de que, en las prácticas concretas de muchos profesores, se produce una extensión del modelo pedagógico del aula monogrado (conocido debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) a otros modelos organizacionales; una extensión fallida, como cabe comprender, porque los criterios de agrupamiento de los alumnos, la selección de los contenidos, la progresión en los aprendizajes, son diferentes a lo que encontramos en el aula monogrado.

La distinción entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico* ofrece otra perspectiva de análisis para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera. La hipótesis que queremos compartir con ustedes es que la introducción de innovaciones en las políticas produce modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logra con la misma frecuencia impactar en el modelo pedagógico predominante. Cuando esto sucede, no es válido explicar el “fracaso” en el impacto innovador de algunas medidas por la “resistencia” de los docentes a introducir cambios en su trabajo. La conclusión debería ser bien diferente: muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados. En esta perspectiva, es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica.

### Bibliografía citada

Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/1266>

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico- didáctico. *El Monitor de la educación*, N° 25, 35-38.

Extracto de Flavia Terigi (2016). Clase 1. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En suma, la revinculación escolar debe necesariamente incluir transformaciones en el modelo pedagógico, en las propuestas de enseñanza para lograr el objetivo de “recuperación de aprendizajes”. Este desafío se hizo muy evidente en la pandemia, aunque el problema ya era abordado en las escuelas y en programas socioeducativos de más larga data.

Destacamos entonces la advertencia que hace Terigi sobre la necesidad de producir saberes pedagógicos y didácticos para los modelos pedagógicos requeridos, habida cuenta de los diferentes tiempos de aprendizaje, así como también en la responsabilidad política de acompañar los procesos de transformación de las condiciones de escolarización tendientes a avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación.

### Algunos saberes acumulados

La inminencia de la pandemia, produjo trastocamientos en todos los órdenes de nuestras vidas, incluyendo las dinámicas escolares. En particular, obligó a modificar el núcleo duro de la escolarización, hasta entonces “casi naturalizado”: los espacios, los tiempos escolares... tal como se ha abordado en las clases del Módulo: “Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza” (Dussel y Roldán, 2022).

A las pocas semanas del aislamiento y definición de la continuidad pedagógica, se acordó a nivel federal normativa para la reorganización de la enseñanza y la evaluación, que fue avanzando y modificándose en las sucesivas etapas (entre las más destacadas, Resolución CFE N° 363/20, N°

364/20, N° 366/20, N° 367/20, N° 368/20; las cuales fueron apropiadas y recreadas a nivel jurisdiccional).

La explosión de “la clase” y la evidencia incontrastable de los diferentes ritmos de aprendizaje llevó a reorganizar secuencias de enseñanza en función de los diversos itinerarios existentes en cada grupo/aula.

En este sentido, la pandemia ha forzado a considerar agrupamientos y diversificar estrategias de enseñanza, entre quienes tenían computadora/conectividad y quienes no, quienes entregaban las actividades y quienes no, entre otras múltiples clasificaciones.

Asimismo, surgió la necesidad de elaborar materiales ad hoc para los diferentes contenidos a enseñar. Y luego, para realizar un seguimiento más próximo y preciso de los aprendizajes para que efectivamente los chicos y las chicas pudieran sostener la cursada, se fueron generando variados mecanismos de retroalimentación que permitieran el avance en su escolaridad.

Estas mismas estrategias tuvieron que ponerse en marcha para quienes no asistieron por un largo tiempo. Por tanto, es de esperar que ante situaciones de inasistencias reiteradas y/o por un cierto período, se pueda recurrir al reservorio de estrategias y materiales desarrollados y utilizados durante la pandemia.

Un movimiento interesante que también se produjo, dada la necesidad de abrir un poco la rigidez de los tiempos escolares, fue la idea de logro de aprendizajes por ciclo de la mano de la promoción acompañada, preexistente en algunas normativas y prácticas áulicas. Esto implica considerar saberes a alcanzar por ciclo de cada nivel de la escolaridad, en vez de por cada grado/año.

De todos modos, importa destacar que en la práctica, en muchas escuelas la interpretación de la normativa pensada a favor de estudiantes que tuvieron dificultades para sostener la escolaridad en contexto de aislamiento y luego de distanciamiento social se tergiversó. Lamentablemente, “*no se repite el año*” se tradujo en una relajación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuando en verdad se proponía, buscar los modos posibles de enseñar a quienes no habían podido asistir por un determinado período de tiempo, extendiendo la duración del calendario escolar para volver viable - mediante procesos de aceleración de aprendizajes- que todas y todos pudieran acceder a aprendizajes equivalentes. Por tanto, la idea de flexibilizar la promoción en un contexto excepcional, redundó en muchos contextos de alta vulnerabilidad, en procesos de mayor exclusión.



Rescatamos de todas maneras que la noción de promoción acompañada abre la posibilidad de replantearse la repitencia como único modo de reagrupamiento ante situaciones de no logro de aprendizajes en un período determinado. Aunque se trata de una medida que sigue generando resistencias.

Aprovechamos, a modo de hipertexto, a sumar algunas reflexiones sobre la repitencia escolar, y que aporta a la reflexión sobre las trayectorias escolares.

La repitencia surgió con un sentido administrativo a la par de la fundación de los sistemas educativos nacionales. Es decir, para resolver qué hacer con las y los estudiantes que no alcanzaban los contenidos mínimos para aprobar determinado año escolar. Y por aquel entonces, las teorías colaboraban en creer que por repetir varias veces lo mismo, finalmente se aprendería.

Desde hace varias décadas está más que cuestionado su sentido pedagógico, en tanto “hacer lo mismo” rara vez arroja resultados diferentes. En la educación secundaria tiene aún menos sentido porque con el sistema de organización tradicional aún vigente, hay que recurrir inclusive las materias ya aprobadas.

Como ha sido estudiado, la masificación de los sistemas educativos produjo un doble movimiento. Por un lado que se amplíe el acceso, pero al mismo tiempo como vivimos en una sociedad desigual y excluyente, que se produzcan mecanismos escolares para que no todos/as puedan continuar. La repitencia es uno de ellos.

Con la ampliación de los años de obligatoriedad escolar, estos obstáculos fueron poniéndose cada vez más en cuestión y en las escuelas secundarias, fue progresivamente dejando de estar naturalizado que adolescentes y jóvenes dejen de ir a la escuela o que una cierta cantidad de estudiantes tengan dificultades de aprendizaje..

En realidad, desde hace casi dos décadas, los avances en la normativa, las políticas de formación docente y una gran diversidad de programas implementados fueron generando consciencia de inclusión educativa, a la par que en las instituciones se fueron explorando modos organizacionales y pedagógicos tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Algunas propuestas jurisdiccionales de transformación de la educación secundaria, buscan avanzar en la democratización del nivel y para eso recuperan experiencias y saberes de las escuelas, y habilitan y ofrecen orientaciones para modificar algunas dimensiones de la organización escolar.

Pero ante estos intentos de transformación, suelen aparecer resistencias. Ante las cuales, una pregunta genuina es ¿por qué tanto miedo a “eliminar la repitencia”? Cuando en realidad lo que se está proponiendo es otro modo de transitar y avanzar por la escolaridad. ¿Es un ideal excluyente lo que asusta? ¿Son los principios conservadores de que la escuela deje de ser “lo que es”? Que, desde la perspectiva del derecho a la educación, como muestran las estadísticas, si bien hubieron avances en los procesos de acceso a la escolarización, la escuela tal cual es, sigue imponiendo obstáculos para que todas y todos las y los adolescentes y jóvenes accedan, avancen, terminen y aprendan.

Bajo una preocupación pedagógica, la pregunta por la repitencia –que en realidad es sólo uno de los modos posibles de resolver la promoción y acreditación, pero arraigada por su peso histórico y sus fines disciplinantes– debiera estar más enfocada en cómo lograr los aprendizajes en los tiempos escolares previstos (un trimestre, el ciclo lectivo, etc.) y cuando no sea posible, buscar propuestas de enseñanza alternativas y de seguimiento y evaluación para lograrlo.

¿Cómo les resuena este análisis?

En suma, la experiencia de la pandemia ha aportado a la reflexión sobre la enseñanza usual.

¿Qué nuevas oportunidades ofreció? un reservorio de secuencias y actividades para ser trabajadas siguiendo diferentes ritmos e itinerarios de aprendizaje, en diferentes modalidades y formas diversas de evaluar.

Estas nuevas prácticas pueden considerarse como una oportunidad transformadora del sistema escolar, aunque lamentablemente, como sabemos, en muchas situaciones, esos ensayos no fueron retomados en la vuelta a la presencialidad.

Por otro lado, ¿qué nuevas dificultades planteó? Constatar las desigualdades extremas en las condiciones de vida de los hogares, la insuficiencia de recursos en las instituciones educativas, las dificultades para acompañar recorridos diversos.

En síntesis, entendemos que es un gran avance que las y los chicas/os estén en las escuelas, pero que no es suficiente sino forman parte de experiencias significativas y procesos de aprendizaje relevantes.

Por tanto, no alcanzan las acciones de rastreo y búsqueda, de “contención”... sino que la inclusión se juega en la enseñanza, es parte constitutiva del derecho a la educación; y aunque sí sirven los soportes, no pueden pensarse únicamente como acciones externas al aula para que se haga efectiva la inclusión escolar.

Para ilustrarlo, incluimos un extracto de Mirta Torres:



*“La inclusión no baja a las propuestas de enseñanza, está en ellas, o debería estarlo. En este punto, la enseñanza y el cuidado se entrecruzan, los contenidos curriculares disciplinares y los no disciplinares se superponen. Si estoy proponiendo la resolución de un problema, lo leo para todos los chicos y doy diez minutos para que cada uno piense cómo resolverlo y comience a conversarlo con su compañero. Entretanto, voy viendo: algunos tratan de resolverlo muy cerca de lo que espera la escuela, otros recurren a los palitos para sumar, otros están contando con los dedos, otros ni se dieron cuenta de que hay que sumar y están anotando los números. Dar la palabra en la puesta en común aún al que está más lejos de la resolución esperada por la escuela – la convencional– ayuda a que todos reflexionen y aprendan.*

*En Primero, una excelente maestra, Sabrina, enseña el cuerpo humano, los sistemas, el cuidado. Y les da un día una actividad común para ese grado: una silueta y una lista con los nombres de diversas partes del cuerpo –codo, hombro, etcétera–, para que intenten leer y rotular la silueta. Entonces, una nena corta la palabra “pie”, se la apoya en el dedo y se acerca a Sabrina para decirle: “¿acá qué dice?”. Se cruza un compañero que ve el papelito y responde: “dedo, nena*

*¿qué va a decir? Si está el dedo, dice dedo”. Entonces la nena mira la palabra “pie”, piensa profundamente y contesta “dedo no puede decir porque no está la ‘o’”. La explicitación de ese criterio esencial –saber que si suena una “o” tiene que haber una “o”– para nosotros es absurda, pero para un nene que se está alfabetizando es un avance gigantesco. Esa explicitación se produjo a partir de la intervención de un compañero que está en una situación mucho más primitiva que la de la niña que formula la pregunta. Por eso, dar la palabra al que sabe menos no sólo es una situación de cuidado y de derecho sino también una buena situación de enseñanza. Pero hay que reeducarse para poder soportarlo.*

*(...) los chicos, en la escuela, aprenden que se da la palabra sólo al que tiene la respuesta correcta. Luego, en la hora siguiente, Ciudadanía es una materia en la que se recitan los derechos de los niños. Es la enseñanza la instancia en que deben corporizarse diariamente esos derechos. De manera sistemática, los diversos contenidos se van tematizando; dar la palabra para que todos intenten presentarse, se escuchen y logren conocerse, plantear los problemas de inasistencia, promover formas grupales de sostener al compañero que se queda dormido porque no tiene quién lo despierte, reflexionar acerca de las causas de las repitencias, de lo que no se logra aprender, de las tareas exitosas y de las no completadas.” (Torres, 2012).*

Torres, Mirta (2012). La enseñanza como especificidad de la institución escolar. Serie Entre docentes de escuela primaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Nivel Primario. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006556.pdf> Fecha de consulta: 13 de marzo de 2023.

## Sobre las estrategias de enseñanza para que todos/as aprendan

Ahora bien, ¿cómo incluir desde las propuestas de enseñanza?

Existen iniciativas en las que explícitamente se han hecho ensayos de modelos pedagógicos. Tal es el caso de las propuestas de aceleración del aprendizaje o de iniciativas que adoptan la modalidad de pluricurso, entre otras que analizaremos la próxima clase.

Se trata de experiencias que varían su modelo organizacional y pedagógico, en tanto requieren de una organización particular de la enseñanza, atenta a diferentes cronologías de aprendizaje.

Asimismo, las experiencias socioeducativas en muchos casos organizan su trabajo en agrupamientos no graduados, que plantean modos de enseñanza novedosos, y que están aún menos visibilizados.

Resulta interesante conocer este abanico de experiencias y los saberes pedagógicos y didácticos producidos en las mismas, porque ofrecen estrategias posibles de ser desarrolladas en otros contextos y/o inspirarnos para recrearlas en nuestras prácticas de enseñanza.

### La enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión

El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17)<sup>6</sup> representa una propuesta alternativa para la realización del nivel secundario.

En cuanto al modelo organizacional, permite a cada estudiante construir un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa. A lo largo del plan de estudios, el estudiante puede avanzar siguiendo un sistema de correlatividades, desarticulando la promoción por año completo de estudios.

En cuanto al modelo pedagógico, en un curso se incluyen estudiantes que se encuentran en diferentes trayectos (nivel de cursado de las asignaturas), lo que da lugar a que la clase se organice como pluricurso (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013).

---

<sup>6</sup> El PIT 14-17 fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2010 para garantizar el acceso y la terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos jóvenes entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva.

Ante la pregunta por las propuestas de enseñanza a desarrollar para que todas y todos aprendan, nos parece relevante considerar el PIT 14- 17 como caso, en tanto espacio forzado a pensar en estrategias de enseñanza diferenciadas.

A continuación ofrecemos unos extractos del módulo “La Enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión” cuya autora es Flavia Terigi, que se propuso analizar con más profundidad el problema de la enseñanza, y hacerlo considerando las condiciones que plantea el PIT, en particular la organización de pluricursos<sup>7</sup>.



### **Estudio sobre la enseñanza en el pluricurso**

Dada la complejidad de la enseñanza en el pluricurso y el relativamente escaso desarrollo de conocimientos sobre la enseñanza en secciones múltiples en Secundaria, se desarrolló un estudio (Castro et al., 2020) que se propuso

...describir las propuestas y experiencias de enseñanza de los y las profesoras del PIT y señalar las decisiones pedagógicas y didácticas que se ponen en juego en el pluricurso como modalidad de enseñanza y organización del trabajo en las clases. (Castro et al., 2020, p. 4).

Se trata de un estudio sobre doce casos de enseñanza: doce profesores de las cuatro áreas que se organizan en pluricursos (Ciencias Naturales y sus correlativas posteriores; Ciencias Sociales y sus correlativas posteriores; Lengua y Literatura; Matemática), a razón de tres por área, incluyendo en esta muestra instituciones de la ciudad de Córdoba, el gran Córdoba y el interior de la provincia. Estos profesores habían sido identificados por los coordinadores de las sedes del PIT como aquellos que, a su criterio, estaban resolviendo la enseñanza en la modalidad de pluricurso de forma adecuada e interesante; los profesores así identificados dieron su consentimiento para participar en el estudio.

---

<sup>7</sup> Se trata de una formación ofrecida en el marco de la Actualización Académica en Acompañamiento a las Trayectorias escolares para el PIT, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba.

Castro y colaboradoras sistematizan las modalidades de enseñanza que encontraron y las decisiones de los profesores en la organización de las clases. Antes de presentarles esa sistematización, comencemos con dos aclaraciones muy importantes.

1. Las descripciones que nos ofrecen no pretenden predicar sobre cómo **debería** ser la enseñanza en los pluricursos, sino describir cómo enseñan distintos profesores que han generado respuestas para uno o más aspectos de este complejo problema didáctico.

2. Las modalidades de organización de la enseñanza que presentaremos **no son todas** las que se desarrollan en el PIT; son las que caracterizan casos que determinados actores institucionales han identificado como potentes. Otros estudios podrían ampliar el conocimiento del abanico de prácticas que se despliegan en el Programa. Y el trabajo que se realiza en esta formación pretende colaborar en la sistematización de las que tienen lugar en las sedes en las que ustedes trabajan.

La lectura que hemos realizado del informe de investigación nos permite proponer las siguientes modalidades de organización de la enseñanza.

**A.** Modalidad de **enseñanza individualizada**, bajo la forma del uno a uno, el docente con cada estudiante. La tarea se apoya en un trabajo práctico o un cuadernillo.

**B.** Modalidad de enseñanza con contenidos y actividades **diferenciadas para cada trayecto**, los cuales se encuentran agrupados espacialmente, con uso de trabajos prácticos y/o cuadernillos. Esta modalidad presenta una variante, que es la de explicación del docente en el pizarrón, común para todos.

**C.** Modalidad de enseñanza en la que se propone **un contenido común para todos los trayectos, pero con actividades diferenciadas** con trabajos prácticos o uso de cuadernillos. Bajo esta modalidad se han encontrado variaciones -en algunos casos coyunturales para determinadas clases- como, por ejemplo, proponer un

contenido común y actividades diferenciadas para todos los trayectos superiores y contenido, y actividad específica para el trayecto inicial. Aquí lo que se modifica es la forma de agrupamiento de los trayectos. Otra de las variaciones en esta modalidad refiere a la presencia de momentos de exposiciones explicativas en el pizarrón por parte del docente, común para todos.

**D. Ocasionalmente, modalidad de enseñanza simultánea.** Varios de los profesores participantes del estudio señalaron que, cuando la clase se organiza en torno a temáticas emergentes que son de interés de los estudiantes (por ejemplo, un tema de actualidad), o el docente lo considera importante para todos, la organización de la enseñanza se realiza bajo el supuesto del aula monogrado.

En la práctica de ciertos profesores, la organización de la enseñanza responde predominantemente a una de estas modalidades. En otros casos, la organización de la enseñanza se describe mejor bajo la forma de combinaciones. Las que fueron documentadas en este estudio:

- Mixtura entre modalidad de enseñanza con contenidos comunes y abordados de manera homogénea para todos/as y la modalidad de contenidos y actividades diferenciados.
- Momentos en los que predomina la modalidad de enseñanza de un contenido común y actividades diferenciadas por trayectos, y momentos donde predomina la modalidad de contenidos y actividades diferenciados.

Los criterios de conformación de los agrupamientos están, en principio, referenciados en los trayectos. Sin embargo, en el informe identificamos dos criterios adicionales que pueden sumar variación.

El primero refiere a las tensiones que pueden registrarse entre estudiantes que integran un mismo trayecto o un mismo agrupamiento por trayectos, que no necesariamente tienen afinidad entre sí. En esas circunstancias, puede suceder que se habilite el agrupamiento de los estudiantes según afinidades y no por trayectos, con la intención de evitar una grupalidad atravesada por la



conflictividad. Tal el caso de esta profesora de Matemática, que tiene a su cargo todos los trayectos pertenecientes a dos cohortes distintas: “Fue una demanda de ellos, ‘profe déjenos sentarnos como nos sentamos siempre’... La verdad que me puso en una situación de contradicción, me gustaría (la clase) como más ordenada pero después pensé en el aspecto de la convivencia” (citado en Castro et al., 2020, p. 46).

El segundo se relaciona con la intermitencia en la concurrencia de determinados estudiantes a las clases, debida a circunstancias personales que les dificultan sostener la asistencia diaria. En esas circunstancias, el/la estudiante puede ser destinatario de una propuesta individualizada de enseñanza, mientras sus compañeros de trayecto trabajan sobre otros contenidos o actividades según la modalidad de organización usual en ese pluricurso.

Si bien la organización de la enseñanza puede responder predominantemente a una de estas modalidades, se trata de un abanico de alternativas de las que los profesores disponen con distinto grado de variabilidad. Como señalan las investigadoras:

... estas distintas modalidades y sus variantes permiten identificar el modo como estos profesores van tomando decisiones y van produciendo enseñanza en torno a dos polos en tensión: por un lado, la cuestión de “lo común y lo diferente” en relación con la selección de los contenidos y con las actividades presentadas para los estudiantes y, por el otro, la de lo “lo individual y lo colectivo” en cuanto al tipo de agrupamientos e interacciones que dichas actividades favorecen (o no) entre los estudiantes. (Castro et al., 2020, p. 146).

Extracto y adaptación de la redacción de: Terigi, F. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Clase 2: Experiencias de enseñanza en pluricursos del PIT 14-17. Módulo La Enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT. Córdoba: ISEP -Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En suma, la experiencia nos permite considerar el desafío de combinar diferentes estrategias de enseñanza, en tanto muchas veces nos aferramos a una que nos ha funcionado, porque no todas son válidas siempre, ni en cualquier momento o situación. En el mismo sentido, así como los agrupamientos de estudiantes, deberían ser temporarios, hasta que cada una/o logre avanzar y/o sumarse en otro agrupamiento, las estrategias deben ser flexibles y poder combinarse. Profundizaremos en este asunto en la próxima clase.

Ahora bien, ¿qué sucede en las condiciones usuales de escolarización?

Muchas veces resulta difícil, llevar adelante transformaciones en el modelo organizacional y como vimos mucho más en el modelo pedagógico, cuando la escuela no forma parte de un programa de inclusión educativa, o está desarrollando algún proyecto particular.

En cuanto a la dificultad, primero sostenemos junto con Terigi que *la enseñanza es un problema político*.



*“La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela.*

*Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo, o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto donde entendemos que el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos para ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema”.*

(Terigi, 2004: 56).

Siguiendo las distinciones de la clase pasada en torno a las políticas socioeducativas, educativas y de escolarización, agregamos en esta clasificación a las políticas de enseñanza, entendiendo que son las que plantean los mayores desafíos pendientes. Tanto la Formación docente inicial como continua, que concientice y ofrezca herramientas para trabajar con diversas cronologías de aprendizaje en las aulas, así como también las políticas que orienten y/o acompañen la producción de saberes pedagógicos y didácticos en las escuelas.

También, como mencionamos, tanto en las experiencias a las que se ha hecho referencia como en las escuelas —en cualquier escuela, en las condiciones usuales de escolarización— antes, durante y posterior a la pandemia, se ha planteado la inquietud sobre cómo generar propuestas de enseñanza más inclusivas, y se han puesto a prueba y combinado variadas estrategias.

En la mayoría de estos casos, y retomando la idea de “problema doméstico” de ver cómo se resuelve una situación determinada, las estrategias que se producen en el trabajo de enseñar, no suelen sistematizarse a modo de registro personal o institucional ni compartirse con otros colegas.

Como también señala Terigi, estos procesos de producción de saber raramente son reconocidos como tales, en la escuela misma y fuera de ella. Esto se debe a que el modo de organización del trabajo docente en la educación escolar obligatoria no incluye la producción de saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico (Terigi, 2007).

## Actividad: Análisis de experiencias escolares que desafían el aula estándar

Atendiendo entonces a los saberes pedagógicos producidos en experiencias socioeducativas y en las escuelas que no se difunden ni circulan, consideramos la potencia de que cada uno/a pueda compartir experiencias puedan leerse entre ustedes, e intercambiar a lo largo de la cursada, como se propuso en la Actividad de la Clase 2. Aunque apostamos a la formalización de estos espacios.

También resulta potente leer y conocer las estrategias que llevaron a cabo otros colegas, en el marco de experiencias más o menos formalizadas. Por eso también ofrecemos material para que las conozcan y analicen. Siguiendo con las políticas de revinculación implementadas, en la actividad de la Clase 2, analizamos y compartimos las estrategias de búsqueda necesarias para la vuelta a la

escuela. En función de lo trabajado a lo largo de esta Clase, nos interesa profundizar en otro pilar fundamental de estos procesos, de fortalecimiento de lo escolar: la recuperación y/o el logro de aprendizajes. La intención es avanzar hacia discusiones que pongan en el centro la tarea de enseñar.

En esta oportunidad, se presentan cuatro experiencias pedagógicas que han desafiado el aula estándar y han desarrollado estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión.

<https://view.genial.ly/627c19ee73bea10011c12993>

Se trata de un material elaborado en el marco de la actualización ofrecida a docentes del PIT 14-17, que ya ha sido referenciado en la Clase 3.

Las experiencias que se abordan son:

- La escuela unitaria de Luis Iglesias
- El plan Dalton de Helen Parkhurst
- La secundaria Rural mediada por Tecnologías
- Los Programas de Aceleración

Estas iniciativas, ante la diversidad de cronologías de aprendizaje, han desafiado la gradualidad y han creado modelos alternativos de enseñanza. Las dos primeras iniciaron como ensayos en el territorio, y las otras dos, son programas de mayor envergadura, con diseño y acompañamiento para su implementación. Por otra parte, la escuela rural de Iglesias y los programas de aceleración han surgido en escuelas primarias, y las otras dos experiencias en escuelas secundarias.

De un modo u otro, este material, que fue concebido para contribuir a docentes, que se confrontan ante el desafío de enseñar en pluricurso, consideramos que puede aportar en un sentido más amplio con un variado menú de estrategias de enseñanza para enriquecer el trabajo en experiencias socioeducativas y/o en las escuelas, que buscan fortalecer trayectorias escolares y ofrecer propuestas orientadas a la inclusión.

Por otra parte, este recurso hipermedial da cuenta de un trabajo de sistematización y curaduría de materiales en diferentes soportes y formatos, que nos inspira para pensar en otros modos de relación con el saber y transmisión de conocimientos en la actualidad, en línea con lo planteado sobre entornos sociotécnicos en el Módulo: “Nuevos escenarios escolares, nuevas estrategias de enseñanza” (Dussel y Roldán, 2022).

Es decir, plantea por ejemplo, para una clase virtual, una propuesta superadora a ofrecer únicamente un texto escrito, sin perder densidad teórica y conceptual, y ofreciendo una variedad de insumos que fueron trabajosa y cuidadosamente seleccionados y organizados –esa es la idea de curaduría– y que enriquecen la experiencia de aprendizaje de las y los destinatarios de la propuesta.

En este caso, el recurso excede los propósitos de la Clase, dado que sólo se pedirá que seleccionen y analicen una de las experiencias, pero consideramos que es valioso para que lo recorran y les quede disponible.

Recomendamos que para optimizar los tiempos y la tarea, y poder definir con qué experiencia trabajarán, ingresen a cada una de ellas, lean el párrafo resumen en la portada y vean los videos que la Autora, Flavia Terigi, realizó a modo de introducción. A partir de allí, elijan cuál les interesa más y/o consideran que les ofrecerá más aportes, y recorran los recursos en profundidad.

La idea es que analicen los principales rasgos de la experiencia y de qué manera han generado alternativas a la clase simultánea tradicional y consideren las estrategias de enseñanza que ofrecen, para poder adaptarlas y combinarlas en propuestas de enseñanza en experiencias socioeducativas y/o en las escuelas, con el objetivo de diversificar itinerarios de formación y de aprendizaje.

**Esta actividad es de entrega optativa, pero será insumo del Trabajo Integrador Final.**



### **Foro. Experiencias pedagógicas que desafían el aula estándar**

Abrimos este foro para acompañar la lectura y la actividad propuesta en la Clase 3. Como se consignó, esta actividad es OPTATIVA pero sugerida como preparación para el trabajo final.

Habiendo conceptualizado las trayectorias escolares y analizado políticas y experiencias de revinculación las semanas previas, en función de los temas abordados a lo largo de esta Clase, nos interesa profundizar en los procesos de fortalecimiento de lo escolar y avanzar hacia discusiones que pongan en el centro la tarea de enseñar. En esta línea, compartimos un material <https://view.genial.ly/627c19ee73bea10011c12993>, que presenta y analiza cuatro experiencias pedagógicas que han desafiado el aula estándar y han desarrollado estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión.

La propuesta es que **seleccionen y analicen los principales rasgos de una de ellas** teniendo en cuenta:

- **los modos** en que generan **alternativas a la clase simultánea tradicional** y
- **las estrategias de enseñanza** ofrecidas que **diversifican itinerarios de formación y de aprendizaje**.

Recomendamos que para optimizar los tiempos y definir con qué experiencia trabajarán:

1. ingresen a cada una de ellas,
2. lean el párrafo resumen en la portada y
3. vean los videos que la autora, Flavia Terigi, realizó a modo de introducción.

Teniendo en cuenta esta información elijan la experiencia que más les interesa y/o consideran cercana a sus intereses. **Recorran los recursos en profundidad de la experiencia seleccionada.**

El foro estará abierto con el propósito de que puedan compartir, quienes así lo deseen, sus reflexiones y análisis sobre estas experiencias a la luz de los conceptos trabajados a lo largo de la clase. Finalmente, les recordamos que esta producción será muy importante para el Trabajo Integrador Final.

## Cierre

Para recapitular, si bien en las últimas décadas se ha avanzado en la conciencia de obligatoriedad escolar y progresivamente en mejoras en el acceso y progresión por la escolaridad, el mayor desafío de las políticas de escolarización es generar las condiciones materiales y pedagógicas para efectivizar el avance por la escolaridad logrando aprendizajes relevantes.

Hicimos referencia a las estrategias de revinculación y de enseñanza, haciendo foco en las que logran que en los grupos se aprenda a diferentes ritmos.

Todas son necesarias, pero las que permiten sostener la escolaridad y aprender (es decir, las trayectorias), son las estrategias de enseñanza, cuando se requiere, atentas a cada estudiante.

En este esquema, mencionamos al acompañamiento de las trayectorias escolares, aunque no fue explicitado, pero proponemos considerarlo bajo el principio de que la inclusión se juega en la enseñanza.

¿Qué entendemos entonces por acompañamiento de las trayectorias? Avanzaremos en esta cuestión en la próxima clase.

## Bibliografía de referencia

Bocchio, María Cecilia y Grinberg, Silvia Mariela (2020). La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina). *Revista del IICE* 47 ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea). (Enero-Junio, 2020): 63-81. doi: 10.34096/iice.n47.9638

Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. ISSN: 0327-7763. Número 33 (pp. 27-46). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>

Terigi, Flavia (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Terigi, Flavia (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.

## Créditos

Autora: Bárbara Briscioli

Cómo citar este texto:

Briscioli, Bárbara (2023). Clase 3: Estrategias de revinculación, acompañamiento y enseñanza. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas

### Clase 4: Sobre acompañamientos posibles y tensiones en torno a la inclusión educativa

En clases previas, avanzamos en la conceptualización de las “trayectorias escolares” con foco en la incidencia de las condiciones institucionales en su configuración, analizamos estrategias de revinculación en el entramado que se teje entre las experiencias socioeducativas y escolares, bajo la premisa de que los procesos de acompañamiento para garantizar que todos y todas aprendan, requieren de transformaciones en las estrategias de enseñanza. En este sentido, se ofrecieron algunas estrategias desarrolladas en experiencias que han desafiado el aula estándar, para poder adaptarlas y combinarlas en las aulas con el objetivo de diversificar itinerarios de formación y de aprendizaje.

En esta clase, se intenta profundizar en la complejidad y densidad que implica el acompañamiento de las trayectorias escolares. Para esto, se insiste en poner la enseñanza en el centro para avanzar en la inclusión educativa. Finalmente, se presentan situaciones de evaluación para poner en tensión el logro de aprendizajes y las decisiones sobre la acreditación y promoción, así como sus efectos en las trayectorias escolares.

#### 1. Sobre el acompañamiento de las trayectorias

Como se propuso en la Clase 3, consideramos el “acompañamiento” a las trayectorias escolares bajo el principio de que la enseñanza debe estar orientada a la inclusión.

Ahora bien, ¿qué entendemos por acompañamiento de trayectorias escolares? Se trata de una noción utilizada en muchos programas y dispositivos institucionales, pero ¿a qué refiere específicamente? Muchas veces resuena como una idea general, que podría abarcar un amplio abanico de tareas, pero sin estar del todo claro cuáles son esas tareas o qué implican. Y al mismo tiempo, ¿quién/es las llevan adelante? Intentaremos, en lo que sigue, ir abriendo y profundizando en estos sentidos y definiciones.



## Revinculación, acompañamiento y enseñanza

Como se viene insistiendo a lo largo de la Actualización y del Módulo, la escuela no puede sola para garantizar la inclusión, y por tanto, requiere de soportes, programas y figuras en el territorio, para sostener, revincular, alentar, apoyar, ofrecer otros tiempos, espacios y experiencias de aprendizaje que reconecten con lo escolar.

En este caso el mayor desafío es que al volver a la escuela, las y los estudiantes puedan sostener la cursada, al tiempo que aprendan. Como comentamos, este avance por la escolaridad requiere de un acompañamiento, que podríamos empezar a definir como **estrategias de seguimiento y de enseñanza orientadas a la inclusión**.

Algunas ideas sobre el acompañamiento de trayectorias:

- El acompañamiento a las trayectorias escolares se considera estratégico para el cumplimiento del derecho a la educación.
- Los espacios de acompañamiento están previstos para alojar a todas y todos las/os estudiantes y brindarles andamiajes para transitar por las instituciones educativas y los apoyos necesarios para cada caso en particular.
- Acompañar implica una relación de trabajo conjunto pensar a otros/as y con otros/as, en un marco institucional. Se constituye en un espacio de circulación de la palabra, escucha, apertura de significados y de ensayo.

Como puede apreciarse, primeramente el acompañamiento se concibe de modo institucional. Esto es, no puede recaer en un/a sola/o adulta/o, referente, figura pedagógica, docente, etc.

Al mismo tiempo, el nivel institucional, ofrece la posibilidad de tener una mirada atenta no solo a quienes suelen ser catalogados como los “chicos problemas”, sino que permite plantear una mirada de los recorridos escolares en un sentido más amplio, –con foco en determinados momentos del año y de las trayectorias en cada nivel–, y una atención especial a los avances y dificultades que se registran en cada uno de los grupos en esas situaciones.

Por otra parte, al igual que como propusimos la organización de la enseñanza en la Clase 3, el acompañamiento de las trayectorias escolares debe pensarse también desde el plano las políticas – en este caso, las políticas socioeducativas, educativas y escolares–, que implica generar las

condiciones necesarias, en términos de recursos, dispositivos y figuras pedagógicas, para poder acompañar los tránsitos por el sistema escolar de todas y todos.



Dos señalamientos sobre las políticas:

1. En sociedades desiguales, como comentamos en Clase 1, las escuelas producen y reproducen desigualdades sociales y educativas, y simultáneamente producen igualdad e inclusión escolar.

En este sentido, los derechos se han creado para propiciar aquello que *no se da de hecho*. Desde esta perspectiva, se proclama la existencia de instituciones para intervenir en contra de las desigualdades e injusticias existentes.

La elección del verbo intervenir no es casual, sino que se inscribe en un posicionamiento ético político que considera que tanto “el libre mercado” como “dejar librado a los posibles intereses de los sujetos o a sus posibilidades de autoaprendizaje” refuerza desigualdades preexistentes.

Por tanto, las intervenciones deben ser en pos de producir políticas más justas de distribución. Y aquí resulta fundamental el rol y las configuraciones del Estado y de las instituciones. En el caso del sistema educativo, en las escuelas y en las aulas, se pone énfasis en garantizar una oferta, que lo que se enseñe sea relevante, realizar aclaraciones cuando algo no se entiende en una clase y/o comentarios sobre las producciones de las y los estudiantes, buscando siempre que comprendan lo que se pone en juego... El acompañamiento de las trayectorias tiene un rol preponderante en este esquema.

2. Siguiendo el hilo de las clases, el acompañamiento de las trayectorias escolares y educativas se sitúa en el entramado que se compone entre las experiencias socioeducativas y lo escolar.

Como es sabido, cada escuela está emplazada en un territorio, con las especificidades de su realidad socioeconómica, las dinámicas del barrio y de las

familias. Y por lo mismo, las experiencias socioeducativas que surgen en cada contexto, y el modo en que se enlazan –o no– con las propuestas escolares.

Del mismo modo, si bien hay ciertos momentos más críticos en los tránsitos por las instituciones, que suele coincidir con los que muestran las estadísticas educativas, cada jurisdicción, distrito, escuela, tienen configuraciones particulares.

En estos escenarios, cabe considerar cómo deviene la implementación de las políticas educativas y socioeducativas, en las cuales proliferan figuras, por ejemplo para “acompañar trayectorias”, en algunos programas externos a la escuela, en el *entre* o en las escuelas. También se instalan prácticas, con ciertos sentidos, efectos y reappropriaciones en cada contexto. Lamentablemente, muchas veces las lógicas de la implementación de estas políticas, atadas a los tiempos y posibilidades de cada gestión, ofrecen recursos y/o referentes que sostienen algunas acciones que dejan de existir cuando el programa desaparece. Pero, ¿hay algo de eso que queda instalado en las instituciones y en el territorio? ¿Alguna de esas huellas permanece en las tareas cotidianas? ¿Cómo se sigue?

## El acompañamiento a las trayectorias como desafío institucional

Como anticipamos, el acompañamiento de trayectorias escolares debe concebirse como trabajo institucional, y haciendo foco en los recorridos de las y los estudiantes.

Para esto, el **encuadre institucional** resulta fundamental. Es decir, que el trabajo que supone, requiere ser organizado, planificado y anticipado en todos sus aspectos (tiempos, espacios, roles, recursos, etc.).

Del mismo modo, más allá de la transversalidad y corresponsabilidad en la que tiene sentido pensar el acompañamiento, en el diseño de los dispositivos deben ser claros los roles y las funciones de cada miembro del equipo, y la dinámica de trabajo y comunicación.

La apuesta sería poder estabilizar estas acciones, inclusive crear normativa para regularizarla, de modo tal que el acompañamiento de trayectorias se vuelva viable, sostenible, efectivo.

Como sabemos, el equipo directivo suele estar sobrecargado con lo burocrático, tanto para resolver problemáticas cotidianas, como diversos pedidos de información, inclusive debido a la superposición de programas y líneas de acción que les llegan a las escuelas, que los dejan muchas veces sin tiempo para las tareas sustantivas.

Entonces, en algunos casos hay otras figuras que pueden ocuparse del seguimiento de estudiantes – vices, jefes de departamento u otros roles, equipos de orientación–, con quienes se pueden distribuir responsabilidades.

En cuanto a las **estrategias de acompañamiento**, la clave es pensarlas como un conjunto de dispositivos (necesarios y posibles), organizados siguiendo algunos criterios.

Enumeramos algunos, y queda como lista a seguir completando:

- Complementariedad de dispositivos grupales e individuales
- Acompañar de forma sostenida y sistemática (no sólo “preventiva”)
- Espacios planificados, con contenidos específicos

En cuanto a pensar en acompañar los recorridos de manera más general o universal, realizarlo como un modo de apoyo y no preventivo, y que tenga lugar en espacios y tiempos definidos con un objeto de trabajo, pueden ponerse como ejemplo, los dispositivos de recibimiento o bienvenida a un nuevo nivel.

En este sentido el acompañamiento puede pensarse como *acompañamiento en la construcción del oficio de estudiantes*.

En la Clase 1, hicimos referencia a que las regulaciones que componen el “régimen académico” deben ser enseñadas a quienes ingresan a un nuevo nivel en diferentes instancias institucionales, y ser objeto de trabajo en las diferentes materias, es decir, de enseñanza.

En esta construcción, es también muy necesario hacer notar a las y los estudiantes la necesidad de la organización de tiempos de trabajo en la escuela y fuera de ella, así como de los tiempos de estudio; en particular, cuando en un nuevo nivel la cantidad de materias crece y sus contenidos también se complejizan.

Existe también cierta información práctica sobre cómo circular en cada institución, cuya transmisión debe garantizarse en alguna instancia.

### ***Tensión entre el acompañamiento y la construcción de autonomía***

Una tensión que se presenta es hasta cuándo se sostiene ese acompañamiento, en relación a la también necesaria, autonomía en la construcción del oficio de estudiante. Es decir que cada una/o puede resolver por sí misma/o sus tareas y obligaciones.

Traemos un ejemplo interesante para pensar esta compleja tensión.

La escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), creada en el marco del “Proyecto de Creación de Escuelas Secundarias en Universidades Públicas” del Ministerio de Educación de la Nación (2015) tiene como propósito ampliar las vacantes del nivel medio de la región y poner en práctica un modelo institucional y metodológico que permita a las y los adolescentes y jóvenes de la zona mejores oportunidades de permanencia y egreso de la escuela secundaria, así como de acceso a aprendizajes y experiencias formativas relevantes. Además, la iniciativa apuesta a producir conocimiento acerca de nuevas formas de escolarización que puedan traducirse, en el mediano plazo, en políticas educativas de más amplia escala.

Entre otras variaciones, la cursada no es “por bloque”, sino que se definen trayectos para cada estudiante, a partir de sus trayectorias previas, del plan de estudios y de la oferta de materias para el primer cuatrimestre. Inicialmente estos trayectos eran definidos por diferentes figuras y docentes de la institución, pero en el segundo año de la implementación de la escuela (2016), como parte de la “Semana de bienvenida”, se realizaron acciones institucionales para que cada estudiante defina su trayecto académico<sup>8</sup>.

Para llevar adelante esta acción novedosa para las y los estudiantes en torno a toma de decisiones sobre la propia trayectoria escolar, las y los coordinadores de estudiantes –figura referente de grupos de estudiantes– armaron presentaciones y tutoriales para brindar información y herramientas para la apropiación del Plan de estudios y el régimen académico.

Si bien inicialmente las y los estudiantes se mostraron perdidos/os, ansiosos/os y temerosos/os, tanto el acompañamiento por parte de las y los coordinadores, mediante la escucha y la colaboración, así

---

<sup>8</sup> Para ampliar el conocimiento y alcance de esta experiencia, véase: Horn, Axel; Noceti, Solana y Cornara, Florencia (2018). “Escucha, tiempos y experiencia”. *Novedades Educativas*, 326.pp. 30-36. Disponible en: <https://digital.noveduc.com/reader/febrero-2018-no-326-revista-novedades-educativas#> =

como con la orientación mediante la información y herramientas ofrecidas, fueron logrando el objetivo de elección del propio trayecto académico a cursar durante el primer cuatrimestre. Como balance, se consideró una experiencia muy desafiante para adultas/os y jóvenes, de mucho aprendizaje y de construcción de autonomía.

Por todo lo relatado, se entiende que la autonomía no era una expectativa de inicio, sino que se buscó acompañar su construcción mediante apoyos específicos. Y esta es la propuesta que nos parece interesante propiciar para diferentes situaciones, teniendo en cuenta la tensión que se plantea para toda figura adulta (docentes y familiares) en estos procesos: hasta cuándo y cómo acompañar y desde cuándo empezar a dejar que el/la otro/a haga por sí mismo/a. Claramente no hay un punto exacto, sino que se va construyendo en la relación y estando atentas/os a las/os otras/os.

### ***Propuestas de enseñanza institucionales***

Otro ejemplo de planeamiento institucional articulado se reconoce en propuestas que se organizan en base a contenidos a aprender en determinado ciclo o nivel, que se distribuyen de manera coordinada en diferentes espacios. Por tanto, en cierta materia de ingreso del nivel superior, se define que deben enseñarse las normas de citados propias de la escritura académica. Entonces, un determinado docente toma a su cargo este contenido que es requerido luego en diferentes materias, pero que en vez de quedar librado a que algún/a lo enseñe (o no), ya queda definido de manera explícita y consensuada cuándo y dónde se aprende dentro del trayecto formativo, en el contexto de otros tantos saberes requeridos y distribuidos, según conveniencia y posibilidades del plan de estudio y de los equipos docentes.

Como mencionamos en las clases previas, reconocer la heterogeneidad de tiempos de trayectorias en cada grupo, nos permite planificar la enseñanza desde ese supuesto, sabiendo que habrá diversos itinerarios a seguir. Y de ese modo, el espacio áulico ya se piensa desde el acompañamiento. Claramente, estas acciones se favorecen cuando desde las políticas se generan las condiciones necesarias para este tipo de trabajo, y desde el nivel institucional se articulan y coordinan las acciones y apoyos requeridos.

De igual manera, podrían concebirse los espacios para intensificar aprendizajes, opcionales para el grupo y/o para determinadas/os estudiantes en determinados momentos.

Esto implica acciones de acompañamiento y estrategias de seguimiento que permitan reconocer en las progresiones de aprendizaje a recorrer el momento en que se encuentra cada estudiante. Profundizaremos en este asunto y cuestiones referidas a la evaluación hacia el final de la clase.

### ***Tensión entre los dispositivos de acompañamiento y la enseñanza***

Recapitulando, para que las y los estudiantes puedan avanzar en sus trayectorias formativas, se requieren acompañamientos para sostener el vínculo con lo escolar y con los desafíos que va imponiendo la cursada en los diferentes niveles.

Como mencionamos, resulta provechoso cuando se prevén acciones institucionales atentas a los recorridos previstos, con foco en los momentos críticos y con apoyos o posibles intensificaciones necesarias.

Entonces, en primer lugar, podríamos decir que el acompañamiento de trayectorias en experiencias socioeducativas y en las escuelas, implica algo del orden de lo vincular, de lo socioafectivo. Pedagógicamente, diríamos de reconocimiento del otro y de cuidado, y al mismo tiempo, hacemos énfasis en las necesarias prácticas y saberes que generen aprendizajes de todos y todas.

Cuando se hace referencia al acompañamiento o los soportes necesarios para avanzar en la cursada, el espacio de *tutoría* suele concebirse como el privilegiado para desplegar acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares, por la posibilidad del/a tutor/a de construir vínculos de confianza con los estudiantes y de articular con los diferentes miembros del equipo docente.

Ahora bien, consideramos que ese espacio puede potenciarse cuando por un lado, va más allá de la dimensión subjetiva o de la “contención”, y cuando logra articular con los procesos de enseñanza y aprendizaje que están ocurriendo en las instituciones.

Es decir, una estrategia de acompañamiento requiere estar compuesta de más de una intervención, como mencionamos, a través de diversos dispositivos universales o focalizados en necesidades específicas, pero de manera articulada. Y sumamos, en el interjuego de las dimensiones vincular y disciplinar.

Del mismo modo, así como pueden existir tutorías “aisladas”, en algunas instituciones se crean talleres de escritura académica, por ejemplo, que tienen un sentido en sí mismo, y que seguramente aportan a quienes los transitan, pero que consideramos podrían colaborar, y serían mucho más

potentes para las trayectorias formativas, cuando estos espacios son coordinados de manera institucional y las estrategias de inclusión se plantean desde el propio equipo docente, mediante estrategias de enseñanza en las aulas, y en articulación con otros dispositivos.

En suma, el acompañamiento de las trayectorias requiere como se ha mencionado algunas estrategias de (re)vinculación con lo escolar, y centralmente desde la perspectiva que sostiene este módulo, centrado en propuestas institucionales de enseñanza con una mirada atenta a los recorridos de las y los estudiantes.



A modo de reflexión personal, sería bueno que consideren cómo les resuena lo desarrollado en el apartado sobre “Acompañamiento de las trayectorias escolares”. ¿Les resultaron novedosas algunas propuestas o análisis? ¿Controvertidos? ¿Qué otras situaciones o aspectos conocen y han trabajado? ¿Qué estrategias han incorporado o incorporarían en sus prácticas? ¿Cuáles recomendarían a otras/os colegas?, entre otros posibles interrogantes que se les planteen.

## 2. Estrategias para diversificar las propuestas de enseñanza

En la Clase 3, se presentaron algunas experiencias en las cuales las y los docentes asumen tareas de acompañamiento en el marco de su propuesta de enseñanza. A continuación, planteamos algunas reflexiones sobre estrategias de enseñanza diversificada.

### Ante el problema didáctico del pluricurso

Que en una misma sección escolar haya alumnas/os cursando materias y trayectos distintos, obliga a sus docentes a cargo a manejar en forma simultánea al menos tantas cronologías de aprendizaje como trayectos componen el pluricurso. Pero, como se señaló, el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías de aprendizaje que un docente puede manejar en simultáneo de manera satisfactoria y, según el citado estudio (Castro *et al.*, 2020), los profesores



toman decisiones a fin de **acotar** la cantidad de cronologías de aprendizaje que manejan en la práctica.

Debemos comenzar desarmando la ilusión de que existe algún o algunos métodos universales, unos pasos por seguir mediante los que podremos, con mínimos ajustes, enseñar cualquier contenido a todo grupo, y cualquiera sea el conjunto de restricciones organizacionales. Es una ilusión discutida, entre otros, por la pedagoga argentina Gloria Edelstein, quien propone la idea de **lo metodológico como construcción**.

Podríamos, a modo de ejercicio, considerar dos respuestas opuestas al desafío de las múltiples cronologías. En un extremo, tantas cronologías como estudiantes; en el otro, una cronología unificada. Analicemos cada posibilidad.

En el primer término de la oposición, la **enseñanza individualizada** parece asegurar la atención al ritmo de aprendizaje y los intereses de cada estudiante, a la manera del Plan Dalton y sus ficheros de actividades, y a la manera algunos de los casos de enseñanza del PIT analizados (Castro *et al.*, 2020). La gran ventaja de la enseñanza individualizada es que lleva adelante tantas cronologías de aprendizaje como estudiantes haya en el aula, incluyendo la difícil situación que se genera cuando un estudiante se ausenta con frecuencia. ¿Por qué no adoptarla entonces?

Un problema es que requiere mucho tiempo de planificación previa a la clase, hasta llegar a contar con un repertorio de secuencias adecuadas a cada estudiante (era una de las quejas de los profesores en el Plan Dalton, según Tyack y Cuban, 2001). Esta dificultad puede aliviarse si hay disponibilidad de materiales de enseñanza que permitan asignar tareas que los estudiantes realicen con cierta autonomía, como los cuadernillos que varios profesores del PIT han puesto en valor. Tras varios años de trabajo con esta modalidad y/o mediando un trabajo colaborativo entre colegas, es posible llegar a contar con un repertorio de secuencias adecuadas a distintos estudiantes, como se vio en alguno de los casos de enseñanza en el PIT (Castro *et al.*, 2020).

Desde nuestro punto de vista, hay que considerar otro problema: si se la plantea como la modalidad excluyente de organización de la enseñanza, la enseñanza individualizada nos priva de ciertos momentos de las clases que son potentes para aprender con otros, como las explicaciones dialógicas, los trabajos en diadas y grupos pequeños, y las puestas en común. Estas instancias colaborativas y de intercambio son indispensables para **ciertos aprendizajes que se realizan con otros**, como el

desarrollo del lenguaje oral, el uso reflexivo de conceptos, la explicitación de procedimientos y el aprendizaje de recursos argumentativos.

En el otro término de la oposición, la **enseñanza simultánea** trata a todo el grupo-clase como si estuviese siguiendo una misma cronología de aprendizaje. Este es el modelo pedagógico del aula estándar. Tiene la gran ventaja de que la didáctica se apoya por lo general en él y, por lo tanto, es el modelo que siguen los materiales usualmente disponibles, como los manuales y libros de texto. Además, permite adaptaciones para diversificar un tanto la enseñanza, como la organización de grupos pequeños que deben cumplir diferentes objetivos en un período determinado. Tiene el problema, bien señalado por Helen Parkhurst cuando fundamenta el Plan Dalton, de que limita las posibilidades de que los alumnos avancen a su propio ritmo, una opción pedagógica en el caso de aquel plan, y un requisito cuando en el aula conviven estudiantes que se encuentran en distintos puntos de su escolaridad, como en los pluricursos. No siempre, no todo el tiempo, los integrantes de un pluricurso deben estar aprendiendo lo mismo, ni al mismo tiempo.

Según el estudio de Castro et al. (2020), los profesores del PIT tienden a no seguir esta modalidad, excepto cuando quieren tratar con todos los estudiantes un tema emergente, o cuando consideran importante que un concepto, una explicación, etc., sean trabajados por todos. Es interesante esta decisión de los profesores, considerando lo que nos dice la investigación sobre la representación que tienen algunos alumnos respecto de lo que significa tener clase:



*Una cuestión a destacar, en torno a esto, es el comentario de una de las profesoras acerca de que la representación dominante en los/as estudiantes sobre el “tener clases” estaba asociada con este tipo de prácticas de enseñanza, es decir, el docente ubicado “al frente” usando el pizarrón y dando una explicación general a todo el grupo.*

(Castro et al., 2020, p. 146).

Parecería que, pese a esta representación de los estudiantes, a los profesores les resulta clara la incompatibilidad de la enseñanza simultánea con los diferentes objetivos de aprendizaje y los distintos contenidos a trabajar en un mismo grupo-clase, en el marco del pluricurso. Sin embargo,

necesitan acotar las cronologías de aprendizaje que manejan en simultáneo. Reagrupar internamente a los alumnos de distintos trayectos es la principal estrategia en el PIT (Castro et al., 2020), tal como la habíamos encontrado en estudios realizados en el contexto de los plurigrados de nivel Primario (Terigi, 2008). Moderar la variabilidad a la que obliga la sección múltiple es una forma privilegiada de hacer manejable este contexto didáctico. Pero, ¿hasta dónde, sin comprometer los objetivos diferenciados de aprendizaje que tienen los distintos trayectos?

## Las estrategias de diversificación

¿Cómo pensar la enseñanza en los pluricursos? Comencemos afirmando una característica irreductible: no es posible una programación de la enseñanza en el pluricurso que prevea que todos estén aprendiendo lo mismo, al mismo tiempo, todo el tiempo.

Esto que se define para **cualquier** grupo-clase es tanto más evidente cuando el modelo organizacional reúne en un mismo grupo-clase a estudiantes que se encuentran oficialmente en distintos niveles de su recorrido escolar. Como señala Perrenoud:



*Diferenciar es romper con la pedagogía frontal -la misma lección, los mismos ejercicios para todos-, pero sobre todo situar una organización del trabajo y de los dispositivos didácticos que colocan regularmente a cada uno en una situación óptima, y en primer lugar a los que tienen más que aprender.*

(Perrenoud, 2004, p. 47).

De modo que tendremos que lograr una **construcción metodológica** que nos permita sostener distintas cronologías de aprendizaje. En estas condiciones, la enseñanza simultánea parece más una eventualidad que la regla.

Detengámonos en la categoría que acabamos de utilizar, **construcción metodológica**. Decíamos antes que Gloria Edelstein propone la idea de **lo metodológico como construcción**. La categoría



*... recupera, junto al contenido, el papel del método como categoría central de la didáctica, soslayado en los debates contemporáneos en el ámbito de esta disciplina. Se fundamenta esta postulación significándola como construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan. En este marco, se asigna especial importancia al papel del docente como sujeto-autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación. Explicitación que marca una clara distancia respecto de la visión acerca del método en la enseñanza desde la racionalidad tecnocrática.*

(Edelstein, 1996). (Edelstein, 2011, pp. 147-148).

Lo que pretende enfatizar Edelstein es que lo metodológico no es un aspecto accesorio e indiferente al contenido, tampoco es una simple elección dentro un recetario del que tomamos la prescripción más adecuada, que ya estaría disponible. Cuando enseñamos, **inventamos**: la metodología de la enseñanza es una construcción, en parte casuística (es decir, ajustada por nosotros al **caso de enseñanza** que integramos), pero a partir de repertorios conocidos, y considerando un conjunto de condiciones (de **restricciones**) materiales, simbólicas, institucionales (Coria y Basel, 2014).

No queremos dejar pasar un aspecto de la construcción metodológica que liga con los planteamientos que les propondremos acerca de los objetivos de la enseñanza: la categoría nos invita a no limitarnos a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino a abrir el debate sobre qué merece ser enseñado, lo que sitúa la acción educativa en un marco de comprensión más amplio. Este es el escenario de la reflexión didáctica que les propone la clase: la enseñanza simultánea es eventual; la enseñanza individualizada no puede ser la única forma de organización, por aquello de lo que nos priva; necesitamos acotar las cronologías de aprendizaje. ¿Cómo lo hacemos?

(....)

Esta pregunta queda abierta y nos interpela.

La autora, luego de un recorrido por cuestiones como el planteamiento de objetivos educativos, la organización de los contenidos y sobre la evaluación de los aprendizajes, cierra la clase y el módulo señalando:



*“Hemos compartido un recorrido que tuvo como punto de partida una certeza incómoda: no hay un saber acumulado, un libro que bajar de la biblioteca, que nos resuelva el problema de la enseñanza en el pluricurso. Tenemos que buscar aportes en quienes lo afrontan en el PIT y en quienes, en otros contextos, se han movido en modelos organizacionales distintos del aula estándar; y tenemos que aunar esfuerzos para generar y hacer evolucionar estrategias de diferenciación”.*

Extracto y adaptación de la redacción de: Terigi, F. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Clase 4: Citados a inventar. Módulo La enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

### 3. Tensiones finales en torno a la evaluación de aprendizajes

La clase pasada propusimos la referencia a “grados de dificultad” para avanzar en la escolarización, teniendo en cuenta situaciones de revinculación, que implican retomar el contacto con la escuela y con el estudio. Profundizamos en el desafío de reorganizar la enseñanza para que las y los estudiantes puedan sostener su escolaridad.

Ahora bien, avanzando en esos grados de dificultad, reconocemos que las instancias de evaluación de aprendizajes y los criterios de calificación, acreditación y promoción, tienen una fuerte incidencia en los procesos de inclusión/exclusión educativa que estructuran las trayectorias escolares.

Es decir, así como afirmamos que la inclusión se juega en la enseñanza, podemos señalar también que finalmente se define en la evaluación, y más precisamente, en las decisiones que se toman a lo

largo de este proceso y tienen efectos en los recorridos y trayectorias formativas de las y los estudiantes.

En esta línea, entendemos a los criterios docentes como saberes compartidos, en tanto comunidad profesional de prácticas. Por tanto, se busca comprender la toma de decisiones de los y las docentes no como actos volitivos individuales, sino como la expresión sistémica de un plano social en el que las y los individuos participan (Cimolai y Briscioli, 2023).

La tensión central que se plantea en las escuelas a la hora de evaluar y calificar, según se pondere aprobar o aprender.

Esta tensión debe enmarcarse en el mandato de inclusión educativa en un contexto de expansión de la obligatoriedad escolar.

A sabiendas de que “la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo. La complejidad del problema radica en la articulación de las lógicas de la selección y de la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades” (Perrenoud, 2008).

Es decir, la evaluación escolar tradicionalmente jerarquiza y excluye. Y por definición resultaría disonante que “aprueben todas/os” en un grado o curso, en situaciones usuales de enseñanza.

Una mala interpretación del discurso de inclusión educativa se traduce en la idea de que se está “forzado a aprobar” a las y los estudiantes.

Cuando, generalizando y también en situaciones usuales de enseñanza, podríamos decir:

*Si todas/os aprueban, no todas/os aprenden.*

Entonces, como ya mencionamos a lo largo del módulo, aprobar sin alcanzar los aprendizajes esperados, es no estar garantizando el derecho a la educación.

Y la pregunta que insiste, ¿es posible que todxs aprendan lo esperado en determinado momento y/o en otros tiempos posibles?

Es interesante en diálogo con colegas docentes, cómo a la hora de calificar y acreditar, cada decisión está atravesada por las tensiones entre la normativa, los supuestos, los “usos y costumbres”, las prácticas, etc. En rigor, “el análisis de discursos e intervenciones de las y los docentes, abre a la posibilidad de considerarlos –no como una toma de decisiones aislada del contexto o un juicio de valor totalmente individual– sino como encarnando criterios compartidos, que dan cuenta de

dilemas y tensiones que atraviesan una comunidad profesional, sustentados en conceptualizaciones que responden a diversas tradiciones teóricas, que son recreadas en una trama institucional” (Cimolai y Briscioli, 2023).

## Sobre el seguimiento y la evaluación

Por otra parte, así como hicimos referencia a ciertas vacancias en los saberes pedagógicos y didácticos para poder enseñar siguiendo itinerarios de aprendizaje diferenciados, reconocernos que a la hora de evaluar tenemos muchísimas dificultades para hacerlo de modo adecuado. Esto es, evaluar lo que ha sido enseñado tanto en términos de contenidos como de formato y capacidades.

Por ejemplo, para evaluar ciertos conceptos, solicito que escriban una monografía o realicen un audio visual. Pero, ¿enseño o doy herramientas para que produzcan en cualquiera de esos formatos? O ¿doy por sentado que sabrán hacerlo?

Luego, a la hora de corregir, ¿defino criterios para cada instancia de evaluación? ¿Hago devoluciones sustantivas para que cada estudiante entienda lo que ha logrado y en qué tiene que seguir profundizando a través de comentarios? ¿O simplemente señalo lo correcto y lo incorrecto, o pongo una calificación global?

Por supuesto que muchas veces no contamos con tiempo o posibilidades de realizar devoluciones exhaustivas, pero definitivamente constituyen una retroalimentación muy valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo mismo a la hora de definir la acreditación. ¿Explicitamos desde el inicio y a lo largo de la cursada qué y cómo evaluamos y/o cómo definimos el promedio de la nota final? Claramente, para nosotras/os mismas/os y para estudiantes estas son informaciones sustantivas.

Retomamos el caso de la escuela de la UNGS, en la cual se han explorado modos de registro del seguimiento de cada estudiante de parte de las/os profesoras con el seguimiento del equipo directivo. En los diferentes años de implementación de la escuela, el instrumento para consignarlo fue variando, pero lo central ha sido poder situar en diferentes momentos de corte temporal pautados, el punto en qué cada estudiante se encuentra en la progresión de aprendizaje esperada en cada materia.

Entonces se registran los logros y –esto es muy importante– el tipo de dificultades que cada una/o tiene, lo cual requiere una gran precisión en términos disciplinares y didácticos.

Esta información resulta muy valiosa para saber en qué situación se encuentra cada estudiante, para poder abordar desde ahí la enseñanza, desplegar los apoyos necesarios y continuar con las acciones de seguimiento y evaluación adecuadas.

Por supuesto que este trabajo minucioso en la educación secundaria de la UNGS tiene más chances de ser realizado debido al contratación de docentes por cargo y a la existencia de una Vicedirección académica<sup>9</sup> que se ocupa de acompañar a las y los docentes en la definición de criterios de evaluación y en la realización de esta tarea de seguimiento.

### **Recuperar o articular con experiencias socioeducativas para acreditar aprendizajes**

Como se ha venido planteando tanto en esta Actualización como en este Módulo, *la escuela no puede sola*, y –entre los nexos posibles a realizar con otras áreas del Estado para garantizar el derecho a la educación– se destaca la potencia de articular con experiencias socioeducativas para fortalecer las trayectorias escolares.

Así como se ha hecho referencia a programas que colaboran en la revinculación, a saberes y prácticas de enseñanza que pueden inspirar el desarrollo de estrategias en las escuelas, en este caso, visibilizamos situaciones de acreditación de saberes curriculares mediante experiencias socioeducativas.

En un informe producido en el marco del Programa Volvé a la escuela (Ministerio de Educación, 2022), se rescata hacia el final una articulación relevante que sucedió entre un Taller de medios – enmarcado en el Programa Nacional de Medios Escolares– y el espacio curricular Educación Cívica en una escuela secundaria en Neuquén, que permitió a un grupo de estudiantes, la producción de *podcasts* sobre temas de Ciudadanía, que conforman los contenidos de la materia. Esto requirió trabajo colaborativo entre los docentes de ambos espacios y ofreció nuevas experiencias de aprendizaje y formas alternativas de evaluación y acreditación para las y los estudiantes participantes.

---

<sup>9</sup> Aprovecho para agradecer y reconocer el trabajo de Graciela Bellome, quien ocupó ese cargo entre 2015 y 2022, y ha compartido generosamente su experiencia y materiales de trabajo.





*Nosotros a través de medios escolares, que sigue siendo una de las propuestas dentro del Volvé a la Escuela, los estudiantes que participaban ahí rendían cívica a través de los podcast. Entonces ahí creemos que esos eran los cambios que se esperaban. Pero fueron en menor medida.*

Juan Marcos, referente jurisdiccional. Neuquén (p. 94)

Como queda señalado también, lamentablemente estas articulaciones son aún casos aislados en el sistema escolar. Sin embargo, desde hace varios años ya están habilitados por normativa y se alientan otros trayectos posibles para garantizar aprendizajes en la educación secundaria.

En la Resolución CFE N° 93 de 2009 se define la incorporación de las y los estudiantes a instancias de apoyo, en tanto constituyen una nueva oportunidad de aprender, a través de formatos de enseñanza variados y alternativos. En el artículo 153, se aclara que “Las instancias de apoyo no necesariamente deben reproducir la estructura curricular vigente (clases de apoyo por asignatura)”, sino que “es deseable que a los espacios de apoyo por asignatura se sumen otros espacios pensados desde una mirada más integral, como por ejemplo talleres de producción, de radio o periodismo, de espectadores críticos, proyectos de realización de comics o historietas, de realización de un blog de la escuela, taller de juegos matemáticos, clubes de ciencia u otra alternativa innovadora. En estos espacios se abordarían contenidos necesarios para afrontar con éxito las exigencias académicas del nivel, como por ejemplo, prácticas de lectura y de escritura. Estas instancias son particularmente válidas para los estudiantes que manifiestan dificultades en varias de las asignaturas, con quienes carecería de sentido duplicarles el tiempo escolar proponiéndoles solamente clases de apoyo por cada asignatura”.

Asimismo, en el artículo 154, “Atendiendo a los fundamentos de una evaluación en proceso, es necesario prever mecanismos de acreditación parcial de la asignatura, a medida que el estudiante avanza en el aprendizaje en las instancias de apoyo. Para que esto sea posible, y en el caso en que el profesor responsable de la instancia de apoyo no fuera el profesor del curso, ambos acordarán juntos

los criterios con que serán evaluados los estudiantes y analizarán la situación de cada uno de ellos para decidir la aprobación final”.

Más recientemente mediante la Resolución CFE N° 421/2022, se propone “Impulsar en las instituciones educativas, conforme a los criterios acordados por la resolución CFE N° 397/21, sistemas de acreditación y evaluación integral y formativa, como también propuestas pedagógicas y didácticas integrales que incluyan acompañamientos específicos, en función de fortalecer las trayectorias escolares de los y las estudiantes; implementar, desde el programa “Volvé a la Escuela” y los programas socioeducativos, mecanismos alternativos y complementarios para la acreditación de contenidos que respondan a estrategias de inclusión, revinculación, permanencia y terminalidad escolar (Artículo 3°).

## A modo de cierre

A lo largo del módulo y de esta clase hemos planteado conceptualizaciones en torno al acompañamiento de las trayectorias escolares. Se trata de una perspectiva fértil que centra su atención en los modos las y los niñas, niños, adolescentes y jóvenes en que transitan por las instituciones educativas, y cuando reconoce obstáculos, por ejemplo en el ingreso a un nuevo nivel, permite anticipar dificultades y formas de acompañamiento para avances más fluidos y experiencias escolares más amables.

Al mismo tiempo, garantizar plenamente el derecho a la educación implica ampliar las experiencias socioeducativas y el logro de los aprendizajes escolares previstos en cada nivel educativo. Para esto, se requieren estrategias de enseñanza y evaluación orientadas a la inclusión. En todos los casos, cabe recordar las responsabilidades, tensiones, alcances y límites de las políticas y las instituciones para lograrlo.

Hemos ofrecido conceptos, experiencias y preguntas que esperamos aporten al trabajo cotidiano en esta dirección.

## Bibliografía de referencia

- Cimolai, Silvina y Briscioli, Bárbara (2023). ¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. Revista de Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea). Año XIV N°29. pp. 125-150. Disponible en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7047/7153](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7047/7153)
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Escuelas que reciben y alojan. Experiencias de búsqueda y revinculación de estudiantes*. Buenos Aires: Programa Nacional Volvé a la Escuela.
- Terigi, Flavia; Scavino, Carolina; Cimolai, Silvina; Briscioli, Bárbara; Morrone, Aldana; Río Victoria y Ruiz Lezcano, Pablo (2018) “Transiciones educativas primaria/ secundaria y secundaria/ superior: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares”. Eje 5. Pedagogía y didáctica inclusivas. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNSAM-UNIPe. Buenos Aires, 17 al 19 de octubre de 2017.

### Nota:

Agradezco profundamente a Adriana Fontana por la colaboración para pensar y desarrollar este módulo, la lectura atenta de las clases y sus comentarios. Agradezco también a Verónica Messina, Coordinadora de tutoras/es por las conversaciones conceptuales que mantuvimos sobre la propuesta y para mejorar las actividades, y al equipo de tutores por la contribución de ideas, en particular para las clases 3 y 4; y muy especialmente a Alan Baichman, por el aporte de materiales sobre el Programa Volvé a la escuela y el intercambio que mantuvimos para enriquecer la elaboración de todas las clases.

## Créditos

Autora: Bárbara Briscioli

Cómo citar este texto:

Briscioli, Bárbara (2023). Clase 4: Sobre acompañamientos posibles y tensiones en torno a la inclusión educativa. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0