

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Produciendo nuevas escenas pedagógicas. Un proyecto de inclusión escolar en la provincia de Santa Cruz.

Zagdanski, Damian.

Cita:

Zagdanski, Damian (2010). *Produciendo nuevas escenas pedagógicas. Un proyecto de inclusión escolar en la provincia de Santa Cruz. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/499>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/NVp>

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

rience. En: Educational Researcher, Vol. 35, No. 8, pp. 19-29.

STEINKUEHLER, C. (2006) Why Game (Culture) Studies Now? En: Games and Culture, Volume 1, Number 1, January 2006, 97-102.

STEINKUEHLER, C. (2008) Massively Multiplayer Online Games as an Educational Technology: An Outline for Research. En: Educational Technology, January-February 2008.

TERIGI, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrónia. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alternados. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

WENGER, E. (1998) Communities of practice. A brief introduction. Communities of practice. Disponible en: <http://ewenger.com/theory>

PRODUCIENDO NUEVAS ESCENAS PEDAGÓGICAS. UN PROYECTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ.

Zagdanski, Damian
Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz. Argentina

RESUMEN

El Proyecto "Construyendo Aulas Inclusivas" es una propuesta integral de mejora escolar que se implementa en la provincia de Santa Cruz enmarcado en las políticas educativas del Consejo Provincial de Educación. La propuesta tiene como objetivo la producción de saberes pedagógicos orientados a la transformación de las aulas de primer ciclo de nivel primario en espacios donde todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender y seguir aprendiendo sin interrupciones. Se busca generar las condiciones necesarias para construir una escuela más inclusiva y más sensible a las diferencias, capaz de ofrecer respuestas enriquecedoras ante las nuevas demandas de los alumnos. Esto implica un cambio de posicionamiento de la mirada tradicional de la escuela respecto de las prácticas de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; pero también de la configuración institucional de la escuela y de la regulación de las prácticas escolares.

Palabras clave

Escuela Inclusión Saberes Fracaso

ABSTRACT

PRODUCING NEW PEDAGOGICAL SCENES.

A SCHOOL INCLUSION PROJECT IN SANTA CRUZ

The Project "Building Inclusive Classrooms" is an integral proposal of school improvement that is implemented in the province of Santa Cruz framed in the educational policy of the Provincial Counsel of Education. The proposal aims to the production of pedagogical knowledge oriented to the transformation of classrooms in possibility spaces where all the students have the opportunity to learn and to continue learning without interruptions. It is sought to generate the necessary conditions to build a more sensitive and more inclusive school, capable of offer rich answers to the new demands of the students. This implies a positional change of the traditional school regarding the practices of teaching and the students learning possibilities; but also of the school institutional configuration and of the regulation of school practices.

Key words

School Inclusion Knowledge Failure

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una propuesta integral de mejora escolar denominada "Construyendo Aulas Inclusivas" que se implementa en la provincia de Santa Cruz y que se enmarca en las políticas educativas del Consejo Provincial de Educación. La experiencia tiene como objetivo central producir conocimiento sobre un conjunto de innovaciones educativas que proponen la instalación de escenas pedagógicas alternativas a las prácticas tradicionales de enseñanza y organización institucional en el primer ciclo de la escolaridad primaria. A continuación se presenta la fundamentación de la propuesta, un esbozo de sus principales líneas de acción y algunas reflexiones finales.

FUNDAMENTACIÓN

Las desigualdades en la escuela y las prácticas de exclusión son cuestiones que siempre han estado presentes a la largo de la historia de la teoría social y educativa; sin embargo, hoy adquire-

ren una singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiación, violencia y exclusión (Kaplan, 2005).

El fenómeno del “fracaso escolar” masivo, entendido como práctica de exclusión, es uno de los grandes problemas de la escuela primaria en la actualidad. Medido a partir de diversos indicadores, nos alerta acerca de la inmensa dificultad que advierten los responsables de la enseñanza para lograr que todos los alumnos aprendan determinados contenidos y competencias que nuestra sociedad considera valiosos y significativos, y que forman parte del currículum escolar.

Las explicaciones que esgrimen los responsables de la enseñanza para la gran cantidad de desaprobaciones y “retrasos” en la escolaridad apuntan a diversas situaciones individuales, sociales y familiares que impide a los alumnos apropiarse del currículum formal en los tiempos que el sistema dispone para ello. Entre los argumentos, se apunta a situaciones de atención dispersa y distracción frecuente, falta de hábitos de estudio, reiteradas inasistencias o asistencias discontinuas, problemas madurativos, falta de acompañamiento de las familias, problemas de conducta, desinterés, etc.

Cuando el fracaso es atribuido al alumno la sospecha recae en la existencia de alguna anomalía que no permite ajustarse a la propuesta pedagógica y a las expectativas escolares de rendimiento. En cambio, cuando la sospecha apunta a las condiciones sociales o familiares de vida, se advierte que los niños y jóvenes no poseen o acceden a los recursos necesarios como para sostener luego una escolaridad exitosa. Es poco frecuente encontrar posiciones centradas en las relaciones alumno-escuela, en donde se comprende que la naturaleza de los procesos de escolarización y los desarrollos y aprendizajes que se producen en su seno son ellos mismos de naturaleza social y política (Baquero, 2006). Por otra parte es importante reconocer que, además de las constantes situaciones de fracaso anteriormente mencionadas, asistimos a un proceso de “fracaso escolar encubierto”, en el cual muchos alumnos finalizan la escolaridad primaria sin contar con los aprendizajes elementales que la escuela considera imprescindibles para enfrentar el desafío de revertir las desigualdades sociales y culturales existentes. De este modo, el “fracaso escolar” se presenta como un fenómeno mucho más amplio que aquello que las estadísticas de repitencia, abandono y sobreedad están en condiciones de señalar.

Flavia Terigi a través de la categoría *monocronía del aprendizaje escolar* hace referencia a una organización escolar que ofrece una secuencia única de aprendizajes, en unos tiempos homogéneos de enseñanza, a la espera de que un grupo de alumnos -a cargo de un mismo docente-, adquiera aprendizajes equivalentes. Sin embargo, como señala la autora “*La historia de la escolarización muestra que recorridos planificados como idénticos no han producido aprendizajes equivalentes y que un único recorrido posible de aprendizaje ha funcionado como condena para aquellos que no aprenden en el ritmo y en las formas en que los previmos según nuestro saber didáctico*” (2010:107).

Si bien es cierto que desde las políticas públicas se destinan enormes esfuerzos para hacer frente al fracaso escolar, éstos suelen actuar como instancias compensatorias que no modifican la lógica del sistema ni sus prácticas habituales. Asimismo, numerosos docentes dedican una gran cantidad de su tiempo para ocuparse de los “chicos con problemas”, con la intención de buscar alternativas que permitan compensar las dificultades que presentan los alumnos. Sin embargo la mirada sigue centrada en identificar los déficits y el fracaso escolar suele ser visto desde una perspectiva unidimensional, atribuyéndolo al alumno o las condiciones sociales y familiares.

En cambio, una mirada inclusiva de la educación, rescata la idea de responder a la diversidad considerando los saberes y las potencialidades de todos los alumnos, valorando y resaltando las diferencias individuales como un modo de enriquecer los procesos de aprendizaje.

Para transitar el camino hacia escuelas más inclusivas Terigi plantea el desafío de construir saberes que permitan favorecer la atención a *distintas cronologías de aprendizaje*, entendidas como

múltiples secuencias personales de aprendizaje, en contraposición a un aprendizaje monocrónico.

En esta línea, la propuesta que aquí presentamos apunta a adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos escolares, las formas de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes. En definitiva, se apunta a la instauración de un nuevo escenario que posibilite recrear un proceso de enseñanza inclusiva donde prevalecen expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los niños y niñas con el aprendizaje.

LÍNEAS DE ACCIÓN

A. Reorganización de los Agrupamientos. Esta primera línea de acción supone la ruptura de la estructura graduada del ciclo. Una vez a la semana los cursos del primer ciclo de nivel primario se reagrupan según criterios predefinidos por el equipo docente, conformando el *Grupo Proyecto* (GP). De este modo, cada GP queda constituido por alumnos de primero, segundo y tercer grado de los distintos cursos, en el que se pone en práctica una propuesta de *aprendizaje ciclado* en las áreas de *literatura y conocimiento del mundo*.

El hecho de que en el GP participen niños y niñas de edades heterogéneas y con diferentes niveles de conocimiento no se comprende como un obstáculo, sino muy por el contrario, como una fuente de enormes posibilidades para la construcción colaborativa de los aprendizajes. Sólo es necesario reconocer la diversidad de ideas que cada niño posee respecto de un determinado objeto de conocimiento y poner a disposición de los aprendices las ayudas necesarias para regular los procesos de aprendizaje. De este modo la acción pedagógica estará orientada a plantear problemas que permitan elaborar y reelaborar los contenidos, brindar oportunidades para coordinar los diferentes puntos de vista acerca del problema en cuestión y favorecer la búsqueda de acuerdos en un marco de cooperación (Lerner, 1996).

Se apunta a establecer una zona de mayor autonomía y responsabilidad para los docentes en la que puedan “animarse” a poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza y modalidades de intervención con los alumnos, para luego compartir estas experiencias y miradas pedagógicas particulares con el resto del equipo. Tal como señala Litwin “...se trata de crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas, de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes y docentes por igual en la búsqueda por generar en el espacio de la escuela un ambiente más generoso, con la inteligencia y la autonomía de unos y otros” (2008:69).

Se espera además que estas nuevas *escenas pedagógicas cicladas* promuevan una mayor flexibilidad y sensibilidad del equipo docente a la diversidad de puntos de partida, ritmos, modalidades, intereses e itinerarios formativos de los alumnos. Es una oportunidad para “redescubrir” a los alumnos en una dinámica donde las reglas de juego son otras que las del aula tradicional. En el GP no hay apuro por la acreditación de contenidos, se trata, por otra parte, de generar instancias de aprendizaje enriquecedoras para todos los alumnos, donde cada uno aporta y participa desde sus saberes previos para la construcción de un conocimiento que es siempre en colaboración con otros.

B. Espacio Pedagógico Alternativo a Contraturno - EPAC. Es sabido que en las prácticas aulicas cotidianas se presentan muchas situaciones que “desbordan” y “exceden” los encuadres habituales de la enseñanza. Son situaciones que requieren de un abordaje particular, de un trabajo “cuerpo a cuerpo” y sostenido que permita alcanzar los objetivos de enseñanza propuestos en cada caso. Los docentes suelen dedicar gran parte de su tiempo y un enorme esfuerzo para sostener estas condiciones de trabajo en el aula, a pesar de que muchas veces no resulta suficiente para garantizar los aprendizajes de los alumnos.

EL EPAC es un espacio que ofrece respuestas pedagógicas alternativas a aquellos alumnos que encuentran mayores *barreras para el aprendizaje y la participación* en el aula común. De esta manera, entendemos que los alumnos no portan “dificultades de aprendizaje”, sino que es preciso reconocer que el aprendizaje es siempre un proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura,

y que a la vez involucra ineludibles conflictos. De este modo se advierte que la adquisición de conocimientos no se realiza en el vacío sino en el seno de ciertos contextos culturales que regulan y establecen diferentes modos de legitimar los aprendizajes; donde el contexto, además, no es comprendido como una realidad externa al salón de clases, sino por el contrario como parte constitutiva de todo lo que ocurre dentro de la escuela, como aquello que entrelaza y no meramente rodea una situación (Cole, 1999; Lave, 2001).

Por este motivo sostenemos que bajo determinadas condiciones pedagógicas e institucionales todos los alumnos pueden aprender. Son entonces las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y, la enseñanza misma, las que debemos analizar y replantear (Rossano, 2007). De esta manera las estrategias de enseñanza deberán orientarse hacia metas co-construidas, que en definitiva serán el resultado del encuentro entre la realidad socio-educativa del alumno y aquello que el docente pueda ofrecerle para construir más y mejores aprendizajes. Son destinatarios de esta propuesta:

a) Alumnos que por su marcada *diferencia de edad, intereses, saberes y expectativas respecto del resto del grupo*, requieran de un acompañamiento que les permita garantizar los aprendizajes necesarios para la prosecución de su escolaridad en un tiempo menor al que establece la progresión un grado/ un año.

b) Alumnos que por sus *necesidades de un mayor andamiaje para el aprendizaje*, requieran de un acompañamiento que les permita profundizar y enriquecer su experiencia escolar y así desarrollar una mayor autonomía y confianza en sus posibilidades de aprender.

C. Tiempos Pedagógicos Institucionales. Los *Tiempos Pedagógicos Institucionales* suponen la creación de un espacio de trabajo colectivo en el cual docentes de los diferentes cursos de primer ciclo trabajan juntos discutiendo y reflexionando sobre las prácticas de enseñanza. Es un momento para la planificación, el intercambio de propuestas y estrategias, elaboración de proyectos, análisis y lectura bibliográfica, registro de experiencias, seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, elaboración de criterios de evaluación, etc. La organización de la acción pedagógica deja de ser una yuxtaposición de discursos aislados para convertirse en un conjunto de discursos en torno e ejes comunes. Un verdadero trabajo en equipo abre el espacio para la participación, la co-responsabilidad en la planificación, ejecución, registro y evaluación del proceso de enseñanza. El trabajo colectivo lleva a las personas a encontrarse, a aprender a enfrentarse con diferentes perspectivas, a convivir y trabajar con lo diferente.

Este modo de organizar el trabajo pedagógico habilita además la posibilidad de revalorizar los saberes producidos por los propios docentes en su tarea cotidiana. Promueve además el registro, sistematización y divulgación de las experiencias pedagógicas con el objetivo de construir una historia pedagógica institucional.

D. Desarrollo Profesional, esta línea de acción tiene el doble objetivo de desarrollar nuevas competencias docentes para la planificación, puesta en práctica y evaluación de propuestas didácticas en las áreas y nuevas competencias para la *gestión institucional* de la escuela.

REFLEXIONES FINALES

Uno de las preocupaciones fundamentales del proyecto consiste en *producir conocimiento* acerca estos nuevos modos de organizar las prácticas de enseñanza y la gestión institucional. De esta manera la *Evaluación Integral* aparece como un elemento imprescindible a la hora de poner en valor los procesos de funcionamiento del proyecto, el alcance de sus objetivos y los resultados obtenidos a lo largo de todo el desarrollo de la propuesta. Interesa detenerse reflexivamente frente a la acción para identificar, explicar y comprender potencialidades y oportunidades, como así también, limitaciones y debilidades que permitan ajustar la marcha del proyecto.

“Construyendo Aulas Inclusivas”, en tanto “proyecto piloto”, plantea la necesidad de que el saber pedagógico producido pueda volcarse al diseño e implementación de políticas educativas a través de la ampliación, transferencia y recontextualización de las innovaciones desarrolladas. De este modo se pretende instalar

un nuevo paradigma que entiende la construcción de escuelas más inclusivas como un desafío que demanda volver incansablemente sobre los saberes ya producidos con el fin de reinventarlos y acomodarlos a las nuevas demandas de aprendizaje de nuestros alumnos, garantizando de este modo el derecho a la educación de todos y promoviendo la consolidación de escuelas cada vez más justas.

BIBLIOGRAFIA

BAQUERO, R. (2006) Sujetos y aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

COLE, M. (1999) Psicología Cultural. Madrid: Morata.

DALBEN, A. (2009) Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. En: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ELICHIRY, N. (2004) Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. En: Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.

KAPLAN, C. (2005) Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LAVE, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LERNER, D. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, J. et al. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

PAGANO, A. y BUITRÓN, V. (2009) Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

PERRENOUD, Ph. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

ROSSANO, A. (2007) Desgrabación de la Conferencia Alternativas al “fracaso escolar”: La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular. San Salvador de Jujuy.

TERIGI, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alternados. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

VALDEZ, D. (2009) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en educación. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.