

La ensefianza en la educaci3n secundaria

Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos*

👤 *Silvina Feeney y Gimena Machicado*

* Se presentan resultados parciales del proyecto de investigación: "Regulaciones, institucionalidades y prácticas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias". Universidad Nacional de General Sarmiento, convocatoria 2016. Dirigido por Silvina Feeney y Nora Gluz.

Resumen

El trabajo presenta resultados de una investigación que analiza las decisiones didácticas comprendidas en las dimensiones del currículum, el régimen académico y la programación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes; para pensar distintas modalidades institucionales de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias, en el marco de la extensión de la obligatoriedad del nivel y el imperativo de la inclusión educativa. A tono con estas preocupaciones, se seleccionaron dos escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional, que expresan diferentes proyectos político pedagógicos y representan distintas expresiones de políticas en relación con la inclusión educativa. La opción por el estudio de dos casos nos permitió un tratamiento en profundidad que combinó distintas técnicas de investigación y nos acercó al corazón de la toma de decisiones didácticas que están tensionadas por la disyuntiva entre la "meritocracia" y la "inclusión educativa".

Palabras clave:

Inclusión educativa, escuela secundaria, currículum, régimen académico, decisiones didácticas del profesor.

Didactic decisions in times of educational inclusion: results of a case study

Abstract

This paper presents the results of a research that analyzes the didactic decisions included in the dimensions of curriculum, the academic structure, the teaching programming and the assessment of learning; to think about different institutional modalities for pedagogical work in secondary schools, in the frame of the expansion of compulsory education and the imperative of educational inclusion. In line with these concerns, two secondary schools of the professional technical modality were selected, which express different political and pedagogical projects. Also, they are different expressions of policies for the educational inclusion. We selected two cases to study because this

Keywords:

Educational inclusion, secondary school, curriculum, academic structure, teacher's didactic decisions.

allowed us a deep treatment that combined different research techniques and brought us closer to the heart of the didactic decision that is stressed by the dilemma between “meritocracy” and “educational inclusion”.

Presentación de los escenarios

La investigación tiene como escenario a la Educación Técnico Profesional porque ha sido pionera en la preocupación por la inclusión educativa en Argentina. La restauración de la educación técnica a través de la Ley de Educación Técnico Profesional del año 2005 (Ley 26058 – LETP), fue una apuesta central que junto a la promoción de los estudios científico tecnológicos en el nivel superior pretendieron recuperar el lugar que otrora tuvo en el sistema productivo esta modalidad. Para la investigación se seleccionaron dos escuelas de la provincia de Buenos Aires, una dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante EGP) y otra de gestión universitaria dependiente de una Universidad Nacional (en adelante EGU). Ambos casos representan distintas expresiones de políticas en relación con la inclusión educativa.

La primera es una Escuela Técnica (ex-CONET), creada en el año 1949 y ubicada en una zona de fácil acceso en una localidad del conurbano bonaerense. Se trata de una escuela de grandes dimensiones, que ha atravesado distintos períodos de políticas educativas. Se define como una institución con un relativo prestigio en la especialidad y en la zona, en palabras de los directivos y profesores entrevistados. Ofrece dos tecnicaturas en Electromecánica y en Informática profesional y personal. Su matrícula ronda en los mil cien estudiantes que se distribuyen de modo desigual a lo largo de los siete años de formación, con más cursos en los primeros años del ciclo básico que en los años del ciclo superior (momento de elección de la orientación por parte de los estudiantes), formando una pirámide que da cuenta del desgranamiento que se produce a lo largo del trayecto formativo. En esta institución los estudiantes son de distintos niveles socioeconómicos, coexistiendo hijos de quienes han asistido a la escuela, con otros que pertenecen a los sectores sociales más vulnerables, siendo algunos de ellos la primera generación de ingreso al nivel.

La segunda, es una escuela universitaria creada bajo el convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales en el año 2013: “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales”. Dicho proyecto se enmarca dentro de los lineamientos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012–2016 (Res. CFE 188/12) y tiene como uno de sus propósitos principales garantizar el derecho de todos los jóvenes a la educación, mediante la creación de escuelas secundarias para sectores en situación de vulnerabilidad. En el convenio marco se hace foco en mejorar las condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para jóvenes de estos sectores. Asimismo, promueve un Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción que contempla instancias para la revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesitan los estudiantes para poder continuar sus estudios (espacios de acompañamiento a las trayectorias, escuela de verano, etcétera). Esta escuela se localiza en un barrio popular donde, según sus directivos, no había oferta de nivel secundario. Comienza a funcionar en el año 2014 con una matrícula inicial de alrededor de cien estudiantes y ofrece una Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos, otra en Programación y un Bachillerato en Comunicación.

Ambas escuelas expresan diferentes proyectos político pedagógicos y representan distintas expresiones de políticas en relación con la inclusión educativa, lo que las convierte en casos reputables para comprender cómo cada una resuelve las relaciones

entre las regulaciones que las afectan (currículum y régimen académico) y la producción del trabajo pedagógico institucional que desarrollan (la programación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, en particular). Una de ellas, la EGP, preexistente a la Ley que extiende la obligatoriedad del nivel secundario y tuvo que adaptarse a los imperativos de la inclusión educativa. En cambio, la EGU nace bajo el ala de un proyecto político que la promueve. Ambas, sortean las tensiones de la época: “incluir con calidad”.

En gran parte de América Latina los derechos educativos y la educación inclusiva lograron consagrarse en la legislación educativa. Sin embargo, no existe un cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Coincidimos con Feldman (2005) cuando plantea que el problema de la inclusión educativa en el nivel medio debe ser redefinido en términos de una ecuación específica del par inclusión/exclusión, es decir, en relación con un principio selectivo de distribución de bienes educativos. Sectores sociales tradicionalmente excluidos de la educación media se incorporaron hoy a la educación obligatoria y plantean exigencias para incluir a todos. Esas exigencias se vinculan al acceso efectivo a la escuela, a las oportunidades educativas y de permanencia, entre otros.

Los siguientes apartados abordarán para cada uno de los casos estudiados, los aspectos más relevantes del currículum y del régimen académico que tienen como horizonte la inclusión de jóvenes en un nivel educativo tradicionalmente selectivo. Por último, se presentarán las decisiones didácticas que los docentes toman en cada institución, teniendo en cuenta los marcos normativos que las regulan.

Los marcos normativos: el currículum y el régimen académico

Un supuesto fuerte de la investigación es que la tradición selectiva en materia de contenidos y la estructura del currículum, han sido menos consideradas como variables que influyen en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono de los estudiantes en la escuela secundaria (Feeney & Feldman, 2016). De hecho, las reformas del currículum implementadas en los dos procesos de reforma educativa en el marco de las leyes Federal y Nacional de Educación (1993 y 2006), han hecho foco —mayoritariamente— en cambios de alcance en la definición y organización de contenidos; y han innovado poco en los aspectos estructurales tales como: simultaneidad de un número excesivo de materias por año lectivo, descontextualización del contenido y falta de significado, y rigidez en los trayectos y en los regímenes de calificación y promoción. Estos aspectos que aún permanecen en el currículum del nivel secundario afectan, de manera diferencial, el recorrido formativo de los estudiantes según su origen social y cultural de procedencia (Dussel, 2008; Feldman, 2005; 2009; Jacinto, 2010; Tenti, 2009).

Es por ello que decidimos mirar, en primera instancia, el marco curricular vigente para la modalidad de Educación Técnico Profesional de la educación secundaria, que regula a ambas escuelas para estudiar las decisiones adoptadas en cada caso.

La normativa nacional analizada¹ establece una estructuración del currículum por ciclos (ciclo básico y ciclo superior) y cuatro campos formativos que cumplen distintas funciones: la Formación General (FG: materias que se comparten con las otras modalidades y orientaciones del nivel secundario), la Formación Científico-Tecnológica (FCT: materias de formación “básica” según la orientación técnica del plan de estudios; por ejemplo, análisis matemático), la Formación Técnico Específica (FTE: materias que asumen —en general— la forma de taller o laboratorios en espejo a la orientación del plan de estudios; por ejemplo, laboratorio de *hardware* para la orientación Informática) y el campo de las Prácticas Profesionalizantes (PP).

1. Argentina. Ley de Educación Técnico Profesional 26048, del año 2005. Ley de Educación Nacional Ley 26206, del año 2006. Resolución CFCyE 261/06 Anexo: “Proceso de homologación y marcos de referencia de títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional”. Resolución CFE 18/07 Anexo I: Acuerdos generales sobre la educación obligatoria. Resolución CFE 47/08 ANEXO I: “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior”. Resolución CFE 84/09 Anexo I: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE 93/09 Anexo: Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE 229/14 ANEXO I: “Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la Educación Técnico Profesional de nivel Secundario y Superior”. Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución 587/11), algunos artículos de este último fueron modificados con la Resolución 1480/11.

Este último campo formativo que incorpora la práctica como eje transversal de la formación, constituye una novedad interesante en vistas a superar la tradicional estructura curricular de la modalidad técnica que dividía la formación en teórico (las llamadas “materias de aula”) y práctica (los talleres y laboratorios); y da sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional. Además, supone que los estudiantes realicen estas prácticas en el marco de la profesión u ocupación de la tecnicatura elegida, a partir de los vínculos que cada escuela establezca con distintos sectores mediante convenios. Estas prácticas pueden asumir diferentes tipos y formatos para su organización (estudio de casos, trabajo de campo, modelización, resolución de situaciones/problema, elaboración de hipótesis de trabajo, simulaciones, actividades experimentales, entre otros) y llevarse a cabo en distintos entornos (como laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros). Estas prácticas tienen carácter institucional y son planificadas, programadas y supervisadas por los equipos docentes. Pueden desarrollarse dentro o fuera de la institución y están referenciadas en situaciones de trabajo.

En la definición del campo de las prácticas profesionalizantes, se puede reconocer un avance hacia el principio de integración del currículum (Bernstein, 1994; 1998; Goodson, 2000) que, si bien no reduce la alta clasificación de materias, propone dar sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades previstas en el perfil profesional específico. A su vez, favorece el diálogo entre docentes de distintos espacios curriculares, en especial, entre aquellos que pertenecen a los campos de formación técnico específica y prácticas profesionalizantes.

Es importante destacar que las regulaciones nacionales mencionadas, afectaron de distinto modo a las escuelas que conforman los casos de la investigación, ya que la elaboración de los planes de estudios resultantes estuvo en manos de ámbitos políticos diferentes (Dirección General de Escuelas y Cultura y Universidad Nacional) que expresan proyectos pedagógico-curriculares con matices de interpretaciones de la norma nacional.

Los planes de estudios de ambas escuelas mantienen la organización curricular por ciclos y campos formativos, en correspondencia con las definiciones de la LETP. Más allá de estas similitudes, presentan una diferencia significativa en la distribución de los campos. En el plan de estudios que corresponde a la EGP los tres campos de formación (FG, FCT y FTE) se ubican a lo largo de los dos ciclos —básico y superior—, pero las Prácticas Profesionalizantes solo se concentran en el séptimo año del plan. A su turno, en el plan de estudios que corresponde a la EGU, el campo de las Prácticas Profesionalizantes se mantiene a lo largo de los siete años de formación, mientras que el campo de la Formación Técnica Específica no aparece en el ciclo básico.

A partir de lo anterior, podría sostenerse que en el caso del currículum que afecta a la escuela de gestión provincial, se relativiza el carácter integrador y de sentido del campo de las prácticas profesionalizantes, que operaba como uno de los efectos buscados en los marcos nacionales. En cambio, en el caso de la escuela de gestión universitaria, si bien se da mayor relevancia al campo de las Prácticas Profesionalizantes, la opción de no incluir talleres o laboratorios de contenidos específicos de la orientación técnica en el primer ciclo, retrasa el contacto de los jóvenes con los saberes del campo profesional, que históricamente define la identidad de esta modalidad. Asimismo, la naturaleza del trabajo que adoptan las Prácticas Profesionalizantes porta un enfoque particular, el de la “economía social”. Sin embargo, el trabajo propuesto desde este enfoque no se vincula con las actividades del campo profesional de la orientación, sino con actividades del campo de la economía social y con una perspectiva general de trabajo nombrado por los docentes y directivos como “contexto de trabajo” y “entorno de trabajo”:

—[PP] Tiene la función de ponerlos en contacto con el mundo del trabajo desde el enfoque de la economía social y solidaria [...] Muchas de las actividades se organizan por proyectos, por ejemplo, “hicimos una feria de intercambio donde juntamos donaciones de ropa y las vendimos a dos pesos acá en la universidad, y ellos [los estudiantes] se pusieron en organizadores de ese espacio. Entonces, ahí empiezan a vivenciar qué es trabajar en equipo”. Pensamos en que sean proyectos sociocomunitarios, que tengan que ver con el territorio del cual forman parte. En una primera parte de la materia hicimos proyectos más colectivos y ahora empezamos a trabajar cuestiones más específicas de la tecnicatura en programación, pero siguiendo la lógica de pensar proyectos sociocomunitarios (por ejemplo, generar espacios de reparación de PC para el barrio). (EGU, profesor Prácticas Profesionalizantes)

Sin perjuicio del marco curricular que regula el trabajo escolar, es en el régimen académico donde mejor se establecen las diferencias entre las escuelas, que permiten considerar la atención a las trayectorias diversas de los estudiantes. Entendemos por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder a lo largo de su proceso formativo (Camilloni, 1991). En primer lugar, el peso de la evaluación y acreditación es distinto para cada escuela. En la Escuela de gestión provincial los trimestres y el año lectivo imprimen una exigencia de cierres evaluativos “rígidos”, en tanto que en la universitaria el régimen permite que el estudiante sea evaluado por cuatrimestre aún cuando la promoción de cada materia se juega al final del ciclo lectivo. Otra diferencia a resaltar es la nota mínima para acreditar una materia que en el caso de la EGP es 7 (siete) y en EGU es 6 (seis). No obstante, donde se expresa una diferencia más profunda es en la promoción de los estudiantes. En el caso de la Escuela de gestión provincial es por año completo, excepto determinada cantidad de espacios curriculares que pueden quedar en condición de previas. Por su parte, la Escuela de gestión universitaria admite la promoción directa, con instancias de recuperación que no implican la repitencia. Este aspecto no es menor ya que imprime una dinámica particular a la trayectoria de los estudiantes.

Por otra parte, la EGU cuenta con espacios de acompañamiento que representan una opción por institucionalizar la atención a los recorridos formativos de los estudiantes a partir de su inclusión en el plan de estudios. Estos espacios están presentes en seis materias tradicionales del campo de la Formación General del ciclo básico: Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Sociales, Naturales, Tecnología y Construcción de la Ciudadanía. Además, se distinguen por el trabajo en pequeños grupos de estudiantes y la posibilidad de recuperar aprendizajes considerados básicos para la acreditación de las materias en cuestión. En palabras de la directora de la escuela:

—Los espacios curriculares no acreditados oportunamente, son cursados nuevamente a través de un dispositivo curricular (espacios de acompañamiento). De esta forma, se brindan nuevas oportunidades de enseñanza para los y las estudiantes que no han logrado construir sus aprendizajes en la primera instancia, respetando las diferencias y necesidades particulares.

Para el equipo directivo de esta escuela, la instancia de repitencia no garantiza nuevos aprendizajes ni reconoce los tiempos diferenciados que necesita un estudiante para apropiarse de determinados contenidos. Se considera que el recurrir un espacio curricular solo castiga al estudiante al separarlo de su grupo de pertenencia y alargar su trayectoria escolar. Esta posición coincide con parte de la literatura educativa reciente que es crítica con la práctica de la repitencia escolar que no reconoce aquellos espacios curriculares ya aprobados, produciendo muchas veces la paradoja de reprobar en la segunda instancia materias que se habían aprobado en el año anterior (Baquero, Terigi, Gracia Toscano, Brisciol & Sburlatt, 2009).

A su turno, el régimen académico que rige en la Escuela de gestión provincial también plantea la conformación de instancias destinadas al acompañamiento pedagógico, tales como la atención a estudiantes en situación de “no promoción reiterada”, talleres de orientación y apoyo previos a las comisiones evaluadoras, u otras propuestas que contemplan situaciones de vulnerabilidad escolar. Sin embargo, estas estrategias de acompañamiento sugeridas en el régimen provincial, al no formar parte del currículum, quedan al arbitrio de decisiones de directores y docentes según las posibilidades institucionales. En este sentido, la escuela de gestión provincial implementa “apoyos individuales fuera del aula” para abordar las dificultades de los estudiantes en el cursado de las materias mediante clases de apoyo, tutorías u otras ofertas que vuelven a repetir los contenidos sin constituir un tipo de trabajo pedagógico alternativo a lo propuesto en el aula o taller.

El trabajo pedagógico desde la perspectiva de los actores: la programación de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y el acompañamiento de las dificultades de los estudiantes

Este apartado recupera la voz de directores y profesores de las escuelas diferencialmente afectadas por las regulaciones, en relación con las definiciones didácticas de la programación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Se focaliza en estos aspectos porque allí se juegan las tensiones entre las regulaciones y la autonomía de los profesores para tomar decisiones sobre aspectos claves de su trabajo. También porque esas decisiones pueden repercutir en la posibilidad que tienen los estudiantes de aprender determinados conocimientos y destrezas que el currículum propone y, en especial, en el tratamiento de las dificultades que los estudiantes puedan presentar: ¿hay lugar —desde la programación— para atender dificultades de aprendizaje en el aula?

Las decisiones en torno a la programación de la enseñanza

En la Escuela de gestión provincial los profesores entrevistados hacen referencia al departamento de materias afines como marco de la programación de la enseñanza, siendo el jefe de departamento quien entrega un programa marco general a cada profesor. Ese marco general a su vez, tiene al diseño curricular jurisdiccional como insumo principal. En palabras del director: “Este es el proyecto de la escuela” (director EGP) y en palabras de un docente: “Es como la Constitución Nacional” (EGP profesor Derecho del trabajo).

A partir de esa propuesta, cada profesor hace mínimos “ajustes” en aspectos muy acotados como, por ejemplo: “variaciones en el corpus de textos a leer” (profesor Prácticas del lenguaje), o “incluir algunos contenidos para vincular el programa con los talleres” (profesor Físico–Química). Solo en un caso, (profesor Historia) el “ajuste” es mayor y tiene que ver con alterar la secuencia de contenidos atendiendo a la falta de continuidad de la materia en el Ciclo Superior.

Una variación a este modo de resolver la programación didáctica, es la que plantean los docentes de los espacios curriculares del campo de la Formación Técnico Específica, al contemplar los perfiles docentes y las tecnologías disponibles en la escuela a la hora de decidir sobre la enseñanza. Esto permite un diálogo más fluido entre profesores de las asignaturas y una definición más significativa de los contenidos de los programas al relacionarlos con el mundo del trabajo extraescolar.

—Nos manejamos a nivel Departamento. Nos juntamos los profesores de Informática, hacemos una reunión de Departamento y ahí debatimos para esos contenidos y para ese año cuál es la herramienta Informática que mejor se adapta. (EGP, profesor Prácticas Profesionalizantes)

De acuerdo con los anteriores análisis, se reconoce la predominancia del enfoque técnico de programación (Chadwick, 1992; Tyler, 1973) por medio del cual el docente “aplica” en el aula decisiones tomadas en otros ámbitos (el diseño curricular jurisdiccional y el departamento de materias afines). Aún así, se reconocen diferencias entre las decisiones de docentes que pertenecen a distintos campos formativos.

Por su parte en la escuela de gestión universitaria, el equipo directivo ofrece diferentes orientaciones para realizar la planificación de la enseñanza, concibiéndola como una hipótesis de trabajo dinámica que los profesores pueden modificar a lo largo del ciclo lectivo, según las características del grupo de estudiantes.

—Propusimos a los profes: hagamos una hoja de ruta en la que por cada unidad didáctica que ustedes emprendan a hacer con los pibes estén explicitadas en esa hojita: de qué se trata la unidad, brevemente un título, puede ser un título de fantasía, cosa de que los pibes piensen que vas a aprender algo más interesante de lo que ustedes están a punto de ofrecer y hacia donde tienen que caminar, que es lo que ustedes esperan que aprendan cuando terminen de transitar esa unidad y alguna idea de que actividades hay y que actividades son obligatorias y suponen una calificación. (directora de EGU)

—Nosotros tenemos una planificación anual. Pero tenemos la suerte y la ventaja también de que sea flexible. Nosotros podemos modificar las planificaciones *aggiornándonos* a las necesidades de nuestros estudiantes. Entonces no es una planificación estructurada ni inamovible, la podemos modificar dependiendo de cada uno de las necesidades de los alumnos y dependiendo de lo que a nosotros nos parezca que es necesario. (EGP, profesora Matemática)

Algunos profesores destacan el valor de la tarea colectiva de la planificación de la enseñanza, que sucede en algunas materias del currículum. Asimismo, algunos profesores valoran la elaboración de proyectos de trabajo compartidos que integran contenidos de distintas materias y que son promovidos por la dirección de la escuela con la presentación de proyectos interdisciplinarios:

—Están haciendo una huerta en la escuela, un proyecto de huerta y relacionan contenidos matemáticos con el tema de la huerta. Y a su vez están haciendo un trabajo también interdisciplinario con otras áreas, y los chicos están enganchadísimos. Van a una escuela agropecuaria cercana, y van a talleres, a charlas, participan en eso. Y ahora actualmente los chicos están vendiendo sus plantines para recaudar fondos para proyectos posteriores relacionados a huerta. (EGU, profesora Matemática)

Así, en la EGU se reconoce una concepción de la planificación compatible con las posiciones prácticas o deliberativas (Stenhouse, 1991) que favorece el diálogo y el trabajo colegiado entre los docentes. Las revisiones y ajustes sucesivos en torno a los imperativos del aula son rasgos típicos de este enfoque.

Las decisiones en torno a la evaluación de los aprendizajes

Como premisa general, podemos afirmar que la evaluación “tracciona” la enseñanza mediante la influencia que sus distintos formatos ejercen en la jerarquización de los contenidos, las formas de presentación y tratamiento de los mismos y la asignación de tiempos de enseñanza. Asimismo, los formatos de la evaluación ejercen una influencia sobre la tarea de aprendizaje del estudiante orientando las modalidades de estudio de acuerdo con las demandas y exigencias de la evaluación tal como son percibidos (Camilloni, 1998). De allí la importancia de las decisiones que se toman en torno a la evaluación de los aprendizajes.

Los profesores de la Escuela de gestión provincial, en su mayoría, proponen la evaluación a través de pruebas escritas y trabajos prácticos con alguna instancia de devolución:

—Están las evaluaciones escritas, los trabajos prácticos, y una calificación de trabajo áulico, vos te das cuenta en las hojas borradas y escritas los intentos, aquel que no te ha presentado ningún intento, es muy difícil que un alumno haga varios intentos para resolver una situación problemática y si al final lo logró que no te lo muestre. (EGP, profesor Matemática Aplicada)

Un solo docente hizo referencia al progreso del alumno como enfoque de la calificación:

—Para mí la nota de una evaluación puntual no es determinante, siempre hay tiempo. Propongo nuevos TP, también propongo la autoevaluación a partir de una guía que ellos aplican a los trabajos... todo es un proceso, el día a día es muy importante. Se tienen que entrenar en la “actitud técnica”... saber que si no les sale no pasa nada... (EGP, profesor Laboratorio de *Hardware*)

Una experiencia de evaluación a destacar es esta escuela es la Evaluación de Saberes que tiene lugar en espacios curriculares del campo de la formación técnico específica. La Evaluación de Saberes se da en tercero y sexto año, y obliga a los docentes de talleres y laboratorios a trabajar un proyecto común que los estudiantes presentan para su evaluación ante un tribunal. En este participan profesores, representantes de la autoridad educativa provincial y, a veces, del campo laboral de la zona cercana a la escuela. Resulta interesante reconocer que esta práctica de evaluación promueve la integración de materias, permite el diálogo entre profesores y sintoniza con enfoques de la “evaluación auténtica” (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2005). A su vez, es una experiencia significativa para los estudiantes y también es valorada por las autoridades y los docentes de la escuela:

—Se les entrega una bibliografía que está en la fotocopidora, que ahí están inclusive los tiempos de desarrollo del proyecto, y bueno completan otras cuestiones de los integrantes del grupo [...] ellos eligen un docente tutor y aparte tienen que presentarle a cuatro docentes en forma periódica, los avances del proyecto. Está por etapas, digamos, primero de qué se trata, después qué contenidos tienen, qué contenidos van a trabajar, qué lenguaje, cómo lo van a hacer [...] [Para evaluar a los estudiantes] se arma un tribunal, hay un proyecto, presentan los proyectos perdón, y hay una planilla tabulada que ya viene así de La Plata, ya está prearmada donde se valoran, suponete, presentación, vocabulario... (EGP, profesor Prácticas Profesionalizantes)

—... se les piden que hagan un ensayo, una muestra concreta de su proyecto y después se pasa a una serie de preguntas, en el que uno constata cuál es el grado de profesionalismo que puede evidenciar el alumno, se le pregunta sobre los costos, cómo surgió el proyecto, y distintas cosas que tienen que ver con lo técnico. (EGP, profesor Matemática Aplicada)

En el caso de la Escuela de gestión universitaria, la mayoría de los profesores mencionan como instrumentos de evaluación las pruebas y trabajos prácticos, que en muchas oportunidades resuelven en modalidad grupal. Asimismo, los docentes otorgan un lugar de central importancia a las instancias de devolución entendidas como oportunidades de aprendizaje:

—... lo que hago es una resolución general, son generales porque a veces pasa que, si a todos les fue mal en un problema, y ahí yo tengo que evaluar si realmente yo no formulé mal la pregunta y los chicos entendieron otra cosa, y después sí hago

devoluciones puntuales sobre todo a los que no recuperaron, porque les tengo que entregar este trabajo qué es escrito y demás... (EGU, profesor Ciencias Naturales)

Algunos docentes incorporan las perspectivas de la coevaluación y la autoevaluación (Perrenoud, 2008):

—Yo armo criterios de evaluación que los comparto con los estudiantes. Justamente el trabajo en grupo y el compromiso con el proyecto es súper importante. Además, hay trabajos prácticos grupales y entregas de actividades específicas, pero lo central se juega en el grupo. (EGU, profesora Prácticas Profesionalizantes)

Una modalidad particular de la EGU es la adopción de prácticas colegiadas de evaluación entre materias del campo de la Formación General y los Espacios de acompañamiento que permiten a los profesores del ciclo básico, dirimir/definir/consensuar la acreditación de las materias de manera conjunta. Se destaca que la decisión de acreditación no es de un solo profesor, sino que se construye colegiadamente teniendo en cuenta la trayectoria de cada alumno:

—... la calificación es integral, digamos que uno hace un aporte de la calificación, de la visión de uno y eso se conversa con el profesor del espacio de acompañamiento, y en eso los coordinadores también tienen un papel fundamental, porque son los que más están con los chicos y bueno, quienes pueden mediar en esta cuestión. (EGU, profesora Prácticas del Lenguaje)

—Yo evalué la trayectoria del alumno en un tiempo determinado. Tomo evaluaciones escritas y entrega de actividades y/o trabajos prácticos. Mi calificación está basada en el avance del alumno; cómo se va apropiando de los contenidos [...] no importa el tiempo que tarda porque justamente se trata de eso, cada uno tiene tiempos diferentes [...] Me parece que la instancia de evaluación también es un aprendizaje. (EGU, profesora Matemática)

Sin embargo, algunos docentes plantean la tensión que les genera sostener prácticas de evaluación que atienden a las trayectorias diversas dada la condición de vulnerabilidad escolar de gran parte de la población que asiste a la escuela. Respecto a esto, señalan que para atender las dificultades de los estudiantes tienen que realizar sucesivos ajustes tanto a la consigna de evaluación original, como a las instancias de acreditación previstas para el conjunto de la clase:

E: —¿Qué pasó para que deban una materia como esta con tantas posibilidades de evaluación? ¿Te acordás en esos dos casos, qué pasó?

P: —Sí, distintas cosas. Por un lado, las ausencias reiteradas que es imposible apropiarse de los contenidos. Hubo algunos casos de desinterés absoluto. Son casos así. Bueno, ausencias, por un lado, que eso se puede ir recuperando, lo que pasa es que la práctica es difícil porque es muy importante el estar. Y el estar con los compañeros, no el estar solo conmigo, entonces es complicado. Y casos que de ninguna forma lograron interesarse en la materia, no solo en Práctica Profesional, pero que fue muy difícil despertar alguna inquietud y que siguió así durante todo el año, que por más estrategias que nos demos, costó muchísimo. De hecho, la no participación en ninguno de los proyectos, es contraproducente para el resto del grupo que se ajustó a las consignas. (EGU, profesora Prácticas Profesionalizantes)

A partir de los análisis anteriores en torno a la enseñanza y la evaluación, a continuación, presentamos algunas reflexiones en torno a la pregunta por la atención a las trayectorias diversas.

¿Hay lugar para atender dificultades de aprendizaje en el aula?

Como decíamos en la presentación, en la respuesta a la pregunta por la atención de las dificultades de aprendizaje, en gran medida, se juega la “inclusión” entendida como posibilidad de permanencia y avance de los estudiantes en la escuela secundaria.

En este aspecto, una respuesta posible es la que ofrece la escuela de gestión universitaria. Como ya comentamos en el apartado anterior, a propósito del régimen académico, esta escuela curricularizó el acompañamiento a las trayectorias diversas. Los docentes de estos espacios no son los mismos que enseñan en las materias del campo de FG, pero se propone un diálogo entre ambos. Esto posibilita que se puedan definir estrategias de enseñanza específicas para cada estudiante y también se define la calificación cuatrimestral de cada uno de ellos. Además de la enseñanza de los contenidos propios de cada materia, se promueve el desarrollo de capacidades para construcción del oficio de alumno. Respecto a la agrupación de los estudiantes, cabe destacar que en este espacio es reducida, es decir, que se realiza en pequeños grupos.

En cambio, en la Escuela de gestión provincial los profesores atienden las dificultades de aprendizaje individualmente y las formas de hacerlo varían entre docentes. Para la mayoría, las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes no son un aspecto a considerar dentro de su tarea docente, aún cuando reconocen que hay variaciones entre tipos de alumnos “los que pueden seguir el ritmo” y los que “no son típicos estudiantes de la modalidad técnica y que requieren mucha dedicación”. En algún caso particular, los docentes sugieren a los alumnos que presentan dificultades, “reforzar el estudio de la materia con un profesor particular”.

Es interesante destacar que los profesores de la EGP hacen alguna referencia general al tipo de estudiante que “sirve” “tiene cualidades o no las tiene”, para la modalidad técnica. Identifican esas cualidades en los estudiantes que caracterizan como aplicados, autodidactas, perseverantes y que se esfuerzan. En palabras de un profesor: “En este colegio el grupo humano de los estudiantes es muy bueno. La calidad de trabajo y el compromiso que asumen los alumnos es muy bueno. Comparando con otras escuelas en las que soy profesora, estos estudiantes son mucho mejores (EGP, profesora Historia)”

Así, parece que la responsabilidad en el avance de los estudios es de los sujetos y sus aptitudes individualmente consideradas.

Por último, podemos observar una diversidad de estrategias que asumen los profesores en la EGP, tales como: la individualización de ciertas actividades, el uso del pizarrón para resolver actividades grupales y el diseño de propuestas alternativas de trabajos prácticos cuando el estudiante tiene que recuperar nota o no pudo resolver trabajos específicos (por ejemplo, recurrir a la expresión oral cuando hubo dificultades en la expresión escrita). Se asume una modalidad de gestión “individual” del profesor frente al tema de las dificultades de avance ya que, efectivamente, la respuesta institucional ha sido de “bajo impacto” por la vía de las tutorías o el acompañamiento en la preparación de mesas de exámenes, estrategias que se implementan fuera del aula.

El entramado de decisiones didácticas en los casos estudiados: algunas apuestas en diálogo con la inclusión. Reflexiones finales

Este apartado intenta mostrar el entramado de decisiones didácticas en respuesta a la inclusión educativa, algunas de las cuales se dieron en el nivel del currículum y régimen académico y otras en el nivel del aula. Las regulaciones nacionales del currículum para la modalidad Técnico Profesional efectuaron de igual modo a ambas escuelas.

Sin embargo, podemos destacar un par de decisiones diferenciales en relación con la distribución de los campos de formación. El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos refleja una apuesta —coherente con la historia de la modalidad técnica— al tratamiento temprano del campo técnico específico. En cambio, en el plan de estudios de la Escuela de gestión universitaria la apuesta va en dos direcciones: la inclusión de las Prácticas Profesionalizantes desde el inicio de la formación con un enfoque de la economía social que invisibiliza, en el ciclo básico, la relación con el campo profesional específico. Resta estudiar el impacto de estas decisiones que rompen con una tradición fuerte para la modalidad técnica, respecto a la cercanía del plan de estudios con el campo laboral que permite a los estudiantes tener un horizonte de significado desde el inicio de la formación.

En la dimensión del régimen académico, la diferencia central está en la curricularización de un espacio de atención a las trayectorias diversas por parte de la EGU. A esto se suma la concepción ciclada y no graduada de los trayectos formativos que admiten la promoción directa de los estudiantes, con instancias de recuperación que no implican la repitencia. Ambos aspectos imprimen una dinámica particular a la escuela en la línea de los principios de flexibilización del currículum y atención de trayectorias individuales (Baquero *et al.*, 2009; Feldman, 2005; 2009; Terigi, 2007).

Por último, en relación con las decisiones didácticas de los profesores se destaca que, en la escuela de gestión provincial estas decisiones están condicionadas por las modalidades de trabajo pedagógico que históricamente asumió la escuela técnica: “es una modalidad más difícil”, “más exigente”, “se la bancan unos pocos”, etcétera. Los modos de concebir el trabajo pedagógico en la institución, son previos al mandato de la inclusión educativa y encuentran mayores resistencias para acomodarse a la época. Aun así, hay una apuesta interesante del trabajo de los profesores en el campo de la formación técnica específica. En particular, destacamos la práctica de la “evaluación de saberes” ya mencionada que imprime una dinámica y una significación a las tareas académicas muy valiosa para todos los actores de la comunidad. Lo anterior pone en evidencia la centralidad de “lo técnico” en la formación de los estudiantes de la escuela, que se corresponde con la identidad de la institución y un marco muy estructurante de la tarea del profesor. El trabajo pedagógico se apoya en la tradición de la modalidad técnica. La perspectiva meritocrática e individualizante gobierna las representaciones sobre las trayectorias, que tienen un considerable desgranamiento. Las desigualdades constituyen un problema marginal y externo, pero no por ello ajeno a la escuela que tiende a atenderlos vía la “escucha” o espacios de apoyo fuera del aula corriente. En este sentido, señalamos junto a Meirieu (2016) el peligro de la individualización como principio organizador de la escuela, lo que el autor denomina “funcionamiento centrífugo de la pedagogía” (p. 120).

En la Escuela de gestión universitaria, la programación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes están muy determinadas por el proyecto político pedagógico bajo el cual nace. Esto se expresa en gran medida en el régimen académico y la centralidad que allí tiene la trayectoria de los estudiantes. Asimismo, el mayor monto de innovación que propone ese marco de trabajo, junto a las características de vulnerabilidad escolar de una gran parte del alumnado, imprime grandes retos profesionales a los docentes que están transitando por la juventud del propio proyecto escolar.

Es indudable que las políticas desplegadas para materializar el derecho a la educación que establece la LETP avanza en la discusión acerca de los condicionantes sociales e institucionales de las trayectorias escolares y en la necesidad de cuestionar el modelo determinante de escuela secundaria y su carácter expulsivo. Frente a ello, instituciones que emergen de estas nuevas regulaciones como la EGU, construyen novedosos soportes para sostenerse en la escuela: desplegar espacios diferenciados de trabajo con

los contenidos para atender a las trayectorias diversas y la promoción por ciclo que no admite la repitencia de año a año con la consecuente recursada de materias que ya habían sido promocionadas. Sin perjuicio de lo anterior, la contracara del reconocimiento a las trayectorias diversas, son las expectativas de futuro de esta población, que corren el riesgo de reactualizar la fragmentación al anclarlos en el espacio local o la falta de proyección en el nivel superior.

Más allá del avance en las regulaciones, la palabra de los docentes revela ciertas dificultades en la implementación del proyecto de escuela inclusiva, en especial, en la gestión de aulas heterogéneas en las que conviven estudiantes que tienen distintos puntos de partidas y modos de asumir las tareas académicas. La tensión entre la atención individual y lo común del aula, se pone en evidencia como dificultad de las tareas docentes de programar la enseñanza y evaluar los aprendizajes.

Resta indagar de qué modo las nuevas regulaciones inciden en el trabajo en el aula desde una estrategia de observación directa que permita conocer con mayor grado de profundidad cómo se gestiona la clase, circula y se construye conocimiento, y cómo y qué se aprende, en cada institución; lo que implica el desarrollo de una nueva investigación.

○ Referencias bibliográficas

- » Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2005). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Baquero, R., Terigi, F., Gracia Toscano, A., Brisciol, B y Sburlatt, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(4). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- » Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- » _____. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- » Camillioni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, (1).
- » _____. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camillioni, A. et al., *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*, pp 67–92. Buenos Aires: Paidós.
- » Chadwick, C. (1992). *Tecnología educacional para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- » Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO – Manantial.
- » Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum. En *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Brasil.
- » Feldman, D. (2005). Currículum e inclusión educativa. En Krichesky, M. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas – Fundación SES.
- » _____. (2009). La innovación escolar en el currículum. En Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria*, pp. 63–78. Buenos Aires: Noveduc.
- » Goodson, I. (2000). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- » Jacinto, C. (comp.). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Ides – TESEO.
- » Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- » 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.
- » Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- » Tenti, E. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/PNUD.

- » Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Trabajo presentado en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- » Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Bibliografía de consulta

- » Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- » Bourdieu, P. y Gross, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, (292), 417- 425.
- » Feeney, S. y Machicado, G. (2017). Principios que operan en la definición del currículum y su relación con la democratización de la escuela secundaria a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar. En *XXXI Congreso ALAS 2017*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- » Meyer, J. (2006). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En Benavot, A. y Braslavsky, C., *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- » Machicado, G. (2018). *Regulaciones que inciden en la programación de la enseñanza y la inclusión educativa: análisis del Régimen Académico de Escuelas Secundarias de gestión provincial y gestión universitaria*. Ponencia presentada en VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación. IICE – UBA. Buenos Aires, Argentina.
- » Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. [Fichas didácticas]. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL.

Silvina Feeney

Magíster en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente de la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: silvinafeeney@gmail.com

Gimena Machicado

Licenciada en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Becaria del Programa de Formación en Investigación y Docencia para Graduados, de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Cursa la Maestría en Educación y Sociedad de FLACSO, Argentina. Correo electrónico: machicado.gimena@gmail.com