



Fortalecimiento Pedagógico
de las Escuelas del Programa
Integral para la Igualdad Educativa



Desgrabación Conferencia María Elena Cutter
"La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular"
Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas
San Juan
23-11-07

María Elena Cutter es docente y especialista en didáctica de la lengua, también viene trabajando en los últimos años acompañando y asesorando en la implementación en proyectos en gestión curricular que abordan temáticas vinculadas a la sobreedad en la escuela.

En principio, cada vez que hablamos de inclusión estamos pensando en ubicar adentro lo que está afuera; es decir, en cómo hacemos para que ciertos sectores de la población que no están adentro del sistema escolar puedan estar en él o en cómo retenemos y logramos que progresen aquellos niños que parecen destinados a fracasar porque no consiguen ajustarse a las expectativas del sistema escolar, a sus normas. Porque si bien es cierto que el discurso sobre la diversidad ha ganado lugar en la sociedad y en las instituciones, para la escuela aún es un problema lo diverso, lo distinto, aquello que no se ajusta a lo esperado.

La escuela, tal como la conocemos, tiene características que subrayan la homogeneidad como un rasgo relevante. Un grupo de alumnos en una edad similar, que cursan el mismo año, en un mismo espacio, a un mismo tiempo, con un mismo maestro que desarrolla una propuesta de enseñanza para todos, en forma simultánea, durante un ciclo lectivo completo, destinado a la enseñanza de ciertos contenidos cuyo dominio permitirá a los chicos pasar al año siguiente. Año escolar, año cronológico de los alumnos. La gradualidad es una nota de la escuela muy anclada en esta concepción de la homogeneidad y es uno de los rasgos constitutivos, muy difíciles de conmovir, que forma parte de lo que se ha dado en llamar *núcleos duros* del sistema.

Y esto es así pese a que hay infinidad de ejemplos en el sistema escolar que contradicen esta concepción. Basta con pensar en las escuelas rurales, en los plurigrados donde chicos de edades muy diversas están compartiendo un mismo espacio, un mismo docente. Pero aún allí, si ustedes analizan cuáles son las propuestas didácticas que un docente lleva adelante van a ver que "según la edad y el grado que cursa" será el tipo de trabajo que a este alumno se le ofrece y hay cierta imposibilidad de pensar en proyectos, secuencias didácticas, tipos de propuestas que permitan manejarse de manera más flexible e integrada con esta diversidad que el maestro enfrenta.

Aún en las matrículas de las escuelas urbanas, si se analizan con detalle, vamos a ver que la diversidad se abre paso de manera irreductible: ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, niños que han cursado su escolaridad en distintas escuelas, de distintas jurisdicciones o de distintos distritos o dentro del mismo distrito en términos de circuitos educativos diferenciados. Sabemos que hay escuelas dentro de un mismo distrito que consideran que ciertos alumnos no están en condiciones de cursar de manera regular para los parámetros que la institución se plantea y que encuentran maneras solapadas, formas encubiertas, de desprenderse de una parte de su matrícula que consideran potencialmente conflictiva. Estos alumnos van recorriendo distintas escuelas del mismo distrito hasta ubicarse en aquellas que reciben a sectores de la población para los cuales la oferta educativa es una oferta mucho más precaria, de menor nivel académico.

Pocas veces, muy pocas, se piensa lo diverso como constitutivo, como punto de partida insoslayable para cualquier propuesta educativa. Pensarlo supone un desafío en términos de política educativa, en términos de desarrollos didácticos y en términos institucionales entre otros.

¿Qué ocurre, por ejemplo, cuando los alumnos no cumplen con las expectativas acerca de lo que tendrían que saber?, ¿cómo se logra relevar y considerar aquello que sí saben?; ¿qué pasa cuando las familias no responden a los llamados de la escuela o no apoyan el tránsito escolar de los alumnos: no van a las reuniones de padres, no pueden proveer los materiales que el docente requiere para el trabajo en el aula, no están en condiciones de acompañar a sus hijos en la elaboración de tareas extraescolares, no hay ni tiempos ni espacios familiares destinados para la tarea escolar por fuera de la jornada escolar en sí misma?

¿Qué dispositivos organizacionales institucionales se plantean para atender estos problemas?, ¿de qué propuesta de enseñanza se dispone para acompañar la constitución de grupos no homogéneos en edades o en saberes que permita comprender la diversidad como una riqueza y no como un déficit a la hora de plantear una propuesta pedagógica?; ¿de qué manera llegan a los docentes estas propuestas y se los ayuda a apropiarse de ellas?

La idea de igualdad es asociada a una oferta homogénea. Dar a todos lo mismo y al mismo tiempo se concibe en las representaciones de muchos docentes como una oferta justa y, por lo tanto, aquel alumno que no pueda aprender bajo estas premisas es considerado como portador de alguna anomalía. Si todos, la mayoría del grupo, con una propuesta homogénea responden de la manera esperada, aquel que no se ajusta a este planteo conlleva un cierto tipo de anormalidad. El problema está puesto en el sujeto.

En los programas de aceleración que vamos a presentar aquí se parte de la premisa opuesta: no se plantea la educabilidad en términos de las condiciones que aporta un sujeto, sino en términos de las condiciones de las situaciones pedagógicas. Es decir, qué es lo que esta situación ofrece para que los alumnos puedan aprender. La sobreedad no constituye por sí misma un problema de educabilidad -"con estos chicos no se puede porque..."- sino que se interpelan las condiciones didácticas porque estamos convencidos de que, bajo determinadas condiciones, todos los chicos y chicas pueden aprender. Ponemos bajo sospecha no ya las capacidades de los alumnos sino las nuestras, la de nuestras herramientas para comprender y para poder transformar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

La idea es, básicamente, analizar la situación escolar y las exigencias que el formato escolar imprime para que el desempeño de los alumnos tenga lugar. Son entonces las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y la enseñanza misma las que debemos analizar y replantear sabiendo que nos enfrentamos a un sistema cuyos núcleos duros e históricamente construidos son muy difíciles de conmovir.

Las propuestas de aceleración intentan habilitar una oportunidad para que los alumnos reorganicen su trayectoria escolar. Todas ellas habilitan la posibilidad de aprobar más de un año en un ciclo lectivo, pero esto no es nuevo en el sistema escolar. Muchas veces, en muchas jurisdicciones, en muchas instituciones escolares se han hecho promociones anticipadas; muchas veces se ha determinado el pasaje de un niño en medio del ciclo lectivo al grado siguiente en acuerdos particulares. Hacer más rápido el tránsito escolar no implica necesariamente plantearse cómo operar para posibilitar una reorganización de la trayectoria escolar de los chicos. Lo que habilita una nueva oportunidad para los alumnos es pensar de otra manera el sistema de enseñanza y la participación de los sujetos en la posibilidad de construir un proyecto de aprendizaje propio.

Entonces, para habilitar oportunidad, la **primera decisión** que tomamos fue la de desnaturalización. Lo habitual, lo conocido, lo que parece impensable cambiar porque está instalado por el uso y costumbre en el sistema escolar, volver a mirarlo con cierta "ajenidad". No pretendíamos cambiar la organización básica de la escuela pero sí tensionar de la mejor manera posible algunos de sus determinantes más duros.

Ya mencioné que la aceleración se opone claramente a la gradualidad pero también otros rasgos de la escuela merecían nuestra atención como el uso del tiempo didáctico, por ejemplo. Necesitábamos repensar el modo en que la escuela aprovecha el tiempo de permanencia de los alumnos dentro de la institución escolar porque, para acelerar, el aprovechamiento del tiempo es crucial. Imaginen que se terminó de plantear una situación problemática en matemática y que, durante 25 minutos, la maestra atiende a una larga fila de alumnos para que la maestra revise uno por uno sus cuadernos y el modo de resolución de la situación que cada alumno en particular ha podido hacer. Son 25 minutos de clases perdidos en esta instancia de revisión individual de los cuadernos, no hay avance de los chicos hacia otras tareas sin haber tenido el visto bueno de la maestra, único árbitro de lo correcto y lo incorrecto en esta situación de clase. Esto es habitual, es el modo en que se corrige la redacción o el dictado en el área de Lengua y también el cuestionario que contestaron los chicos en Ciencias Naturales o Sociales. Mientras esto tiene lugar sin que aparezcan cuestionamientos, muchos maestros creen que leer para los chicos una novela por capítulos en cuarto grado es "perder el tiempo". Desde el Programa de aceleración intentamos replantear el modo en que se utiliza el tiempo didáctico en la escuela.

También nos propusimos la extensión de la jornada escolar. Hemos hecho una fuerte apuesta hacia la atención de los alumnos en horarios extraescolares. Y sabemos de los problemas que se necesita resolver: desde cuál es el seguro que cubre a los alumnos y a los maestros hasta la no disponibilidad de espacios en determinados horarios para poder atender a los grupos de alumnos. Son una serie de problemas de distinta índole que resultan muy difíciles de resolver aunque se considere imprescindible hacerlo en beneficio de los chicos. Pero tenemos claro que la mayoría de nuestros alumnos necesitan más escuela.

Otro aspecto a considerar fue el modo en que están organizadas las cajas horarias en las escuelas. Recorriendo las escuelas nos encontrábamos con que las cajas horarias están generalmente armadas en beneficio de los adultos y muy pocas veces en beneficio de los chicos. Hay razones para que esto suceda. Si un profesor de Educación Física tiene que ir cuatro veces a la escuela para dar clases es poco probable que le convenga tomar el cargo, necesita tener días disponibles para tomar un módulo completo en otra escuela; lo mismo podríamos hablar del profesor de plástica, de educación musical, tecnológica o informática. Pero la verdad es que muy pocas veces la caja horaria se arma previendo que maestros de grados paralelos tengan una hora para planificar en conjunto, analizar y revisar producciones de sus alumnos, reajustar planificaciones, participar de manera activa en el proyecto institucional. Las cajas horarias que parecen una cuestión organizativa menor, no lo son en el momento de pensar cuáles son los espacios de formación y de trabajo profesional que tienen los docentes dentro de las escuelas.

En segundo lugar, lo que habilita la oportunidad es instalar, en las representaciones de todos los actores que están involucrados en el hecho pedagógico, otro modo de ver al otro, otro modo de ver la escuela y, en los chicos, otro modo de verse a sí mismos.

En este *otro modo de ver al otro*, es imprescindible evitar la aparición de una mirada patologizante sobre los alumnos que no responden a los parámetros de la escuela. Pensemos que el docente está trabajando en una institución donde casi toda la población pertenece al mismo sector social, está atravesada por las mismas crisis, está inmersa en las mismas situaciones complicadas de historias personales y observa que muchos chicos avanzan sin problemas. Aquellos de sus alumnos que no avanzan en la misma medida que los demás pueden ser considerados como "niños con problemas". Desde el ADD que ahora está muy de moda hasta los débiles mentales leves que todavía se siguen viendo en algunos legajos hechos, además, por psicólogos educacionales.

Otro modo de ver la escuela está relacionado con repensar aquello que resulta habitual y que por lo habitual está completamente naturalizado. Ya hablamos del aprovechamiento del tiempo dentro de la jornada escolar, de las ofertas de extensión del tiempo dedicado a la escuela, de la organización de la caja horaria. En este caso, podríamos mencionar también la organización en bimestres, las calificaciones, las entradas y salidas, la imposibilidad de tener una sesión de trabajo sobre un mismo contenido extensa porque las interrupciones en el aula son permanentes - interrumpe la merienda, la secretaria, los padres que llaman a la maestra para hablar en un

momento en que no estaba previsto-. Pero este *otro modo de ver la escuela* incluye necesariamente que también los chicos puedan ver en el proyecto que les presentamos otra escuela, otra escuela posible. A veces tenemos que re-presentar, en el sentido de *presentar de nuevo* la escuela para estos alumnos brindando una imagen de la escuela que esté ligada a la habilitación de la oportunidad más que a la historia anterior del fracaso.

En los chicos, *otro modo de verse a sí mismos* implica básicamente una idea de poder sobre el no poder, una idea de saber que desplace a la idea de no saber con la que está estigmatizado cuando nosotros lo encontramos.

En tercer lugar, se trata de no poner como condición lo que debería ser un objetivo de las políticas educativas. Las políticas educativas se definen suponiendo unos cambios en las condiciones de escolarización que ni los maestros ni los profesores pueden producir ni sostener por sí mismos. No hay jurisdicción en este momento que no se plantee la inclusión como una de las metas de la política educativa. Se hace una declaración de principios pero no se define en términos de gestión, en la implementación de la gestión. En tanto no se generen trabajos, estudios, desarrollos curriculares y didácticos que tomen este tema de la inclusión, el tema de la diversidad como problema, el logro de la meta de inclusión pasa a ser un problema de cada institución escolar. Los maestros, los profesores y las instituciones no pueden resolver aquello que la política educativa tampoco está pudiendo resolver.

La gestión, el diseño de situaciones de enseñanza que puedan dar cabida a esta diversidad de saberes, de historias personales, de edades y demás no es una gestión fácil, no se resuelve buscando buenas actividades en diversos libros de texto, no se resuelve de esa manera. La enseñanza individual, interactiva, cara a cara entre maestros y alumnos y la producción a gran escala de aprendizajes mediante sistemas de enseñanza continúan siendo los polos de una tensión para nada resuelta en el desarrollo del pensamiento didáctico. Es muy difícil producir curricularmente, producir en términos pedagógicos y organizacionales desde la perspectiva de un sistema de enseñanza. Tener en cuenta todas estas cuestiones implica entender la enseñanza en sistemas y marcos organizacionales complejos.

En la experiencia acumulada durante estos años en los Proyectos de aceleración, tanto en Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Bs. As., hemos podido diseñar algunos modelos organizativos pedagógicos de atención a la sobreedad y cada uno de ellos tiene rasgos distintos que permiten atender a determinadas cuestiones pero también desatiende otras. No hay un único modelo y ninguno de ellos puede considerarse perfecto ni abarcativo; siempre que se iluminan algunas cuestiones, otras permanecen en un cono de sombras.

Vamos a presentarlos de manera bastante breve. En Ciudad de Buenos Aires, hemos implementado **grados de aceleración** cuarto-quinto y grados de aceleración sexto-séptimo. Hemos relevado la sobreedad de tercero (dos o más años en relación con la edad esperada) para plantear un grado de aceleración en el inicio de cuarto. El análisis de la evolución de la matrícula en la ciudad permitía advertir que, si bien la repitencia se concentra básicamente en el primer grado, la sobreedad aumenta en el primer ciclo y luego decrece. Después de tercer grado se estabiliza; los chicos que tienen dos o más años de sobreedad al inicio de cuarto abandonan la escuela o no terminan su escolaridad primaria dentro del circuito común. Pasan tempranamente a engrosar la matrícula de Educación de adultos o la escuela los pierde.

La razón de considerar como destinatarios del Programa a alumnos con dos o más años de sobreedad se basa en que un año de sobreedad no implica un problema para el grupo ni para el maestro. Repetir un año o haber ingresado un año más tarde es una experiencia que puede ser común a la vida de muchos chicos y eso no significa una deformación de sus trayectorias escolares. Aquí estamos hablando de multi-repitencias o de haber estado fuera del circuito escolar más de un año.

La idea de armar dos grados (4/5º y 6/7º) daba una continuidad a los alumnos en Programa, la oferta de cursar un ciclo y dar tiempo para afianzar los aprendizajes. Si un niño cursaba cuarto-quinto en un año y sexto-séptimo el siguiente, era posible que muchos chicos terminaran su

escolaridad primaria en la edad cronológica esperada por el sistema para posibilitar que ingresen en esa edad cronológica esperada en el nivel medio.

También hemos probado los **grupos de aceleración**. En los grupos los alumnos continúan cursando cuarto grado en su aula de pertenencia mientras, en contraturno o en el postcomedor de las jornadas completas, un maestro acelerador trabaja con él para ofrecerle la posibilidad de acelerar, es decir de avanzar más rápido. Esta aceleración puede darse al final del ciclo lectivo o puede resolverse un pasaje de grado en el medio del ciclo lectivo si existen acuerdos en tal sentido entre el maestro que lo tiene en su curso en ese momento, el maestro que lo tiene que recibir y el maestro acelerador, el director de la escuela, el supervisor en algunos casos. Estos pasajes, en cualquier momento del ciclo lectivo que se definan, implican siempre continuar acompañando a esos alumnos que han acelerado para garantizar una continuidad exitosa de su trayectoria escolar. Los grupos de aceleración sólo pueden constituirse con el compromiso de extensión de la jornada escolar.

En este momento, a partir de la experiencia de los grupos de aceleración, las instancias de apoyo en contraturno se han extendido a los niños de grados 4/5º y 6/7º.

La **atención a la sobreedad en contraturno** en grupos con horario flexible es, básicamente, el dispositivo que se ha definido en la Provincia de Bs. As. La experiencia lograda en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires nos ha llevado a tomar algunas decisiones parecidas y también otras diferentes. Aquí la aceleración no se da en cuarto-quinto, sino en tercero-cuarto. Cuando se comienza a delinear el Proyecto, se tiene muy en cuenta que el ciclo de escolaridad primaria en Ciudad de Bs. As. es de primero a séptimo y, en cambio, la escolaridad primaria en Provincia de Bs. As., es de primero a sexto año. Continuar con la idea de un ciclo de dos años implicaba incluir la preparación del pasaje del alumno para la escuela secundaria obligatoria.

Durante el primer año de implementación del Programa, la situación en la provincia de Bs. As. puede caracterizarse como "tranquila". Los grupos funcionan en un contraturno muy extendido que son de cuatro horas todos los días e incluyen materias especiales. Hay momentos en ese contraturno donde hay profesores de Educación física, o profesores de Educación musical o de Educación plástica. Pero al año siguiente, los grupos de aceleración de Provincia de Bs. As. se complejizan de una manera extraordinaria porque el maestro acelerador tiene que atender, en la misma franja horaria, a los chicos que va a acelerar en tercero-cuarto de ese año junto con todos los que pudo ubicar en distintos grados a partir de la tarea del año anterior; y digo "en distintos grados" porque pasar por aceleración no significa necesariamente acelerar; a veces, significa no volver a repetir. Hay que seguir acompañando al alumno que, gracias a esa aceleración, no aceleró pero no repitió en su tercer grado común y pasó a cuarto tanto como a los que pudieron incluirse en quinto grado común. Este acompañamiento ya no implica una jornada de cuatro horas durante todos los días de la semana sino que el horario se flexibiliza. Tiene, entonces, que atender a los nuevos alumnos que aceleran de 3º durante la jornada prevista, a los que están en 4º, a los que se incluyeron en 5º. En algunos momentos, para algunas actividades, el maestro puede trabajar con el grupo total y en otros, evidentemente, tiene que plantearse tareas diferenciadas.

Y el último formato con el que trabajamos, que también es un formato conocido desde el punto de vista de la normativa, es la preparación para exámenes libres. La diferencia está en cómo se trabaja con los alumnos en las instancias de apoyo esa preparación para el examen libre y en qué consiste el examen y cómo se les enseña a estudiar, cómo se les enseña a comunicar lo aprendido, cómo se les enseña a evaluar su propio desempeño.

Parece interesante analizar esos modelos desde cuáles son las dificultades que cada uno de ellos presenta en términos de la *habilitación de la oportunidad* que era el tema que nos convocaba. Vamos a ver algunas notas características.

En los grados de aceleración de la Ciudad de Bs. As ya dije que los destinatarios son alumnos con dos o más años de sobreedad, pero me parece que allí lo que es importante considerar es que los grados de aceleración se forman con la matrícula propia de la escuela. La escuela no es, en general, receptora de matrícula con sobreedad de escuelas vecinas. La densidad de matrícula propia con dos o más años de sobreedad en algunas escuelas nos lleva a preguntarnos por qué una escuela tiene tanta matrícula en sobreedad que puede conformar -tomando chicos de

distintos turnos y de distintas secciones- un grado completo.¹ Es interesante poner la mirada sobre este problema porque es probable que la escuela tenga que revisar qué está haciendo el primer ciclo para concentrar tanta sobreedad, cuáles son sus parámetros de promoción, las oportunidades que brindan a los niños pequeños para acceder a los conocimientos relevantes, para habilitar oportunidad desde el inicio de la escolaridad de los niños replanteándose las condiciones didácticas para lograrlo.

Pero hemos encontrado frecuentemente escuelas muy comprometidas con ciertos sectores sociales, con equipos directivos muy potentes que pueden, aparentemente, con los problemas que el resto del distrito no puede. Hay escuelas receptoras de la sobreedad que concentran el problema liberando a otras escuelas de preguntarse qué hacer para mejorar la condición de estos alumnos. Y la verdad es que esta es una situación que el sistema avala, que el sistema escolar legítima y de un enorme nivel de injusticia porque de todos modos no es lo mismo preparar dispositivos para atender a la sobreedad o para atender a un alumno problemático cuando tenemos dos o tres en la escuela que cuando en la escuela tenemos diecisiete.

Los grados de aceleración de la Ciudad de Buenos Aires cuentan con un equipo de asistencia técnica y con instancias de capacitación en servicio. El equipo de asistencia técnica está conformado por licenciados en Ciencias de la Educación pero más que la Licenciatura en Ciencias de la Educación, parte del perfil que nosotros buscamos es que haya sido maestro de grado; en muchas ocasiones son profesionales que han tenido a su cargo o coordinación de áreas en escuelas o hasta directoras, ex directoras de escuelas que pueden ayudar a un maestro a planificar, a prever intervenciones, a establecer líneas de acción, a analizar junto con ellos los resultados de una puesta en aula y a seguir el desarrollo de la tarea con la mirada muy puesta en cada uno de los alumnos -seguir el caso por caso y tomar decisiones que son casuísticas porque tienen que ver con trayectorias escolares particulares y con modos de intervenir y de atender a las particularidades que tiene cada chico-. La asistencia técnica es además una asistencia técnica muy presente, no está menos de dos a tres veces por semana en cada escuela en una jornada muy extendida interviniendo no sólo en la situación de planificación con los maestros sino que, a partir de esas instancias de planificación, pueden acordar modos de trabajar en conjunto dentro del aula, desde co-coordinaciones de actividades específicas o la atención de pequeños grupos mientras el maestro a cargo coordina la situación didáctica general o ambos hacen la misma tarea con distintos subgrupos. Por ejemplo, en una situación de escritura es posible que el maestro se siente con un pequeño grupo mientras que el asistente técnico se siente con otro a hacer exactamente la misma tarea en esta subdivisión grupal.

También puede ocurrir que el asistente técnico registre una clase que está desarrollando el maestro para que pueda haber insumos para el análisis de la situación didáctica planteada y también, inversamente, a veces el asistente técnico coordina la clase y el maestro es quien toma registro para poder analizar posteriormente la situación en conjunto.

Hay además un plan de estudios, secuencias de trabajo para los alumnos y materiales de planificación para el docente. Por qué hablamos especialmente de la existencia de un plan de estudios centralizado. El diseño curricular de la Ciudad de Bs. As. se concibe a sí mismo como un diseño abierto que plantea que hay un último nivel de decisión curricular que le corresponde a la institución escolar; entonces el diseño curricular habilita para que se tomen decisiones institucionales en términos de selección y jerarquización de contenidos pautados. Decidir sobre el currículum en cada una de las instituciones exige de una planificación institucional fuerte y aún así ofrece una cantidad enorme de dificultades. Para nosotros seleccionar los contenidos pertinentes para hacer dos años en uno implicaba un nivel de complejidad mucho mayor. Entonces el programa toma una decisión importante: se les pide a los especialistas que elaboraron el diseño curricular de la Ciudad que establezcan un plan de estudios jerarquizando y organizando los contenidos que corresponderían a un cuarto-quinto y a un sexto-séptimo para garantizar que, al final de este ciclo, los alumnos de aceleración egresaran con saberes equivalentes a cualquier otro alumno egresado de séptimo grado de la Ciudad de Bs. As.

¹ Los grados de aceleración se conforman con un número menor de alumnos que un grado común. En un grado de aceleración no hay más de 15 alumnos; en casos muy excepcionales hemos llegado a tener grados de 17 alumnos.

Pero no nos paramos ahí, fuimos por más. Entonces, les pedimos además a los especialistas de la Dirección de Currículum que hicieran el esfuerzo de encarnar sus enfoques de enseñanza en proyectos y secuencias concretas, viables, posibles, que tomaran en cuenta a esta población escolar particular y a este tiempo en un ciclo lectivo completo. Eso se plasmó en materiales de trabajo para los alumnos y para los docentes.

Al currículum muy abierto de la Ciudad de Bs. As. se le contraponen este plan de estudios y estas secuencias y proyectos que tienen un nivel de centralización extremo. Está definido centralmente qué es lo que se tiene que enseñar, cómo se tiene que enseñar y hasta hay evaluaciones del desempeño de los alumnos que se toman de manera centralizada dentro del Programa. Las evaluaciones centralizadas nos permiten cotejar el desempeño de los alumnos año tras año, de los distintos grupos de aceleración entre sí y de los avances dentro del ciclo lectivo de los propios alumnos. Ahora bien, como cualquier material, aunque esté hecho expresamente para la aceleración, tome en cuenta a la población escolar a la que está destinada e intente plasmarlo en los tiempos escolares que tenemos, siempre tiene un nivel de generalidad muy alto. Entonces, no obstruye, no suple, no reemplaza la planificación que el maestro tiene que hacer, que toma como base esos materiales pero que tiene que estar fuertemente contextualizada al grupo de alumnos con los que está interactuando.

¿Coartar la innovación o coartar la creatividad del maestro? Fue una larga discusión dentro del Programa tratar de equilibrar la necesaria toma de decisiones de los docentes con la garantía de que los alumnos accedieran a los saberes socialmente validados y que el tiempo escolar se usara de la manera más adecuada para posibilitar el aprendizaje de estos contenidos imprescindibles para que los alumnos pudieran continuar en la vida académica. Para eso está el asistente técnico, para habilitar toda esta creatividad y libertad del maestro sosteniendo el sentido de las actividades. El asistente técnico está absolutamente imbuido de cuál es el enfoque didáctico y el valor que tienen para la organización del trabajo las secuencias planteadas; también el maestro, por supuesto. El maestro que recibe el material de todo el año y sabe de qué manera esto que va a hacer en el primer bimestre se retoma y profundiza a lo largo del año.

Participante: Cuáles son las posibilidades para editar desde el ministerio materiales para docentes y alumnos, porque las jurisdicciones no pueden solventar estas producciones.

Expositora: Estoy de acuerdo con vos. Formé parte de los productores del material de Lengua junto con Mirta Torres. No tengo la respuesta para esa pregunta, no solamente en términos de lo no sustentable en el proyecto de aceleración de Ciudad. Ciudad es un lugar con muchos recursos y se había tomado la decisión política de adjudicar recursos para el proyecto de aceleración. Nosotros tuvimos la maravillosa oportunidad de reimprimir dos veces el material, porque después de la implementación durante el primer cuarto-quinto y después del primer sexto-séptimo se vio la necesidad de hacer materiales ad hoc con lo cual era claro que el material no estaba completamente ajustado a la realidad que los maestros encontraban en el aula. A ver, voy a dar un ejemplo, el material de Matemática partía imaginando que los alumnos tenían adquirido el sistema de numeración, el valor posicional, que dominaban la suma y la resta. Estamos hablando de cuarto grado y el material para el alumno empezaba un poco más atrás para posibilitar a todos los chicos primeras experiencias exitosas, pero empezaban con multiplicación. Multiplicación es un contenido que en el diseño curricular de la Ciudad de Bs. As aparece en segundo grado. Bueno, nosotros nos encontramos en cuarto grado con alumnos que no tenían estos conocimientos, no podían trabajar con esos contenidos y se hizo material ad hoc que tomaba estos problemas y permitía a los alumnos adquirir contenidos que no habían logrado consolidar en años anteriores.

La promoción social es una realidad de niños que pasan de grado cuando no tienen adquiridos los contenidos del primer ciclo por ejemplo y los encontramos en cuarto. En el grado de aceleración hemos alfabetizado alumnos que llegaron al cuarto grado sin saber leer ni escribir y habían pasado a cuarto grado. Esto en el primer año y en escuelas contenedoras y escuelas preocupadas, con un alto nivel de compromiso con la situación y una directora que dice ¿cuánto más va a

castigar el sistema a este niño? y era una excelente directora y lo promovió porque la verdad es que, con qué herramientas hubieran podido enseñarle a este alumno lo que no sabe.

Uno podría decir, cómo el Programa de Aceleración alfabetiza a un niño en cuatro meses y ese niño estuvo siete años dentro de la escuela y no lograron alfabetizarlo. Por cierto, haberlo logrado en cuatro meses implicaba que la escuela había hecho mucho en estos siete años en que nosotros podíamos apoyarnos para que adquiriera el sistema de escritura. No desmerezco los siete años en los que vio leer, vio escribir, no lo desmerezco, no lo hubiéramos podido hacer de otra manera... pero, obviamente, algo estuvo fallando.

Bien, en relación con los grupos de aceleración lo único que me gustaría ampliar es el modo en que impacta en el ciclo. Como el maestro acelerador tiene que conseguir acuerdos en término de contenidos y enfoques de enseñanza para habilitar la aceleración con el maestro de cuarto -en el que el niño está incluido- y con el maestro de quinto -que lo va a recibir- en la capacitación en servicio del maestro acelerador incluye a estos docentes. Entonces, los materiales comienzan a circular en el ciclo y esto que decíamos antes falló, pero hay modos de hacerlo, empieza a circular para todos los maestros, no solo para los maestros que están bajo programa.

Vamos a la provincia de Bs. As. En la provincia de Bs. As. lo impactante es la magnitud. En términos de cantidad de niños que están en estas condiciones y están actualmente bajo programa que no es que duplican o triplican a la cantidad de niños de la Ciudad de Bs. As. sino que la multiplican por 50 y, además, al problema de la extensión territorial. Por lo tanto en Provincia de Bs. As. varias cosas que caracterizan al Programa en Ciudad no se pueden sostener. No se puede sostener un equipo central que siga minuciosamente el control de la gestión de lo que ocurre en cada grado o grupo de aceleración. Hay que descansar ese nivel de control y esa toma de decisiones en cuerpos de asistencia técnica y cuerpos intermedios. Los materiales son materiales ad hoc y circulan fotocopiados, no son muy bonitos pero por esto no quiere decir que no sean muy útiles. También acá hay material didáctico específico que desarrolla secuencias, proyectos en áreas básicas que son Matemática y Lengua. En grupos de aceleración de la provincia de Bs. As. sólo se trabaja con las dos áreas básicas, no se tocan Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que sí se atienden en el caso de los grados de aceleración de Ciudad.

Cuáles son los problemas que tuvimos que considerar en cada uno de los diversos dispositivos: la articulación y las responsabilidades compartidas. Quienes son los maestros a cargo y cuál es el perfil de un maestro a cargo del grupo de aceleración. Los materiales curriculares que nosotros le pedimos a estos especialistas o que en la Provincia de Bs. As. también están haciendo un grupo de personas dedicadas a la didáctica de la Matemática y a la didáctica de la Lengua no tenían que ser a prueba de maestros, porque nosotros consideramos esencial el papel del maestro, pero sí tenían que poder ser implementados por cualquier maestro del sistema, no tenían que requerir de una capacitación previa de los docentes ni en la disciplina ni en la didáctica de la disciplina, planteándose que tendrían que posibilitar la formación o la capacitación específica de los maestros en estos enfoques didácticos dentro del Programa.

Bueno, la caja horaria, los materiales disponibles y ver cómo planteábamos la centralidad de la enseñanza. Voy a tomar una frase de Flavia Terigi, que fue la Directora de Planeamiento cuando aparece en Ciudad el proyecto de aceleración y de hecho las Bases del programa aceleración fueron escritas por ella y dice: lo que estamos sosteniendo es que el problema didáctico no debería plantearse al final de planeamiento y ello porque aparece hacia el principio. Cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas será posible que los chicos y las chicas aprendan.

Me parece que lo que quiero enfatizar a lo largo de toda esta charla es que el problema didáctico es el que los responsables de las direcciones de Educación tienen que comenzar a plantearse y no dejarlo para la resolución de cada maestro, de cada profesor o de cada escuela, porque no están dadas las condiciones para que puedan resolverlo.

Ya hablé de la centralidad, ya hablé de intensificar el uso del tiempo, voy a hablar rapidito de promover la formación de los alumnos como estudiantes. Pero antes voy a hacerlos pasar por algo que para mí es bastante importante y que tiene que ver con las situaciones didácticas que

permiten posicionarse a los alumnos y transformar la imagen que tienen de ellos mismos. En el caso de las prácticas del lenguaje, tanto en Provincia como en Ciudad, hay una propuesta para que los chicos se involucren en la producción de textos, es decir en la formación de lectores y escritores competentes. Estos chicos en general tienen problemas serios de desempeño como lectores y escritores. Ustedes saben muy bien que las causas del fracaso en el primer ciclo están dadas básicamente por el no dominio de la lectura y la escritura. Es raro que un chico fracase en primero o en segundo año porque le va mal en Matemática, en general fracasan porque no aprendieron a leer y a escribir por sí mismos. Entonces hay una propuesta muy fuerte desde el primer momento para plantearse a los chicos como lectores, tanto a través de la mediación del maestro, como de lectores por sí mismos y de escritores. Y hay un planteo de que los chicos armen una antología con los cuentos que ellos han escrito a lo largo del primer cuatrimestre. En algunos casos, algunos maestros han decidido que, antes de editar la antología del grupo, algunos chicos pasen por la experiencia de la edición de sus primeros cuentos. Les muestro tapa y contratapa de algunos de estos cuentos. En este caso es un planteo de re-narración de "Piel de asno", uno de los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm. La re-narración le da a los alumnos una idea clara acerca de qué es lo que hay que relatar y les arma el plan previo del texto que van a producir. Ese texto, ese plan de texto está dado por el texto fuente y también el texto fuente les provee de algunos recursos lingüísticos y discursivos propios de los relatos, de las narraciones. Quiero mostrar el trabajo del maestro que decidió ayudar a este posicionamiento de sus alumnos como escritores poniendo la foto del nene que escribió en la contratapa, que leyó atentamente el cuento, que recomienda el libro del alumno y lo hace exigiéndose como lectora crítica. Leo un parrafito: "...como lectora sagaz del texto de Grimm, no ha descuidado ninguno de los detalles de esta fascinante historia que desarrolla adoptando el formato de un cuento tradicional la oscura trama de un mundo adulto. Atenta al contenido fue capaz de lograr un nuevo cuento que mantiene la belleza del original. Es poco común encontrar en las historias que se han contado muchas veces tantas virtudes."

La pregunta que me gustaría colocarles es si ustedes piensan que el texto del alumno está impecablemente escrito, o que no persisten errores de ortografía, o que no los pulió la maestra antes de editarlo. Pero el compromiso de cuidado de esta maestra es poder señalar todo lo bueno, todo lo que se pudo, todo lo que encontraron en este arduo trabajo que es reescribir un cuento, pulirlo muchas veces y esta intervención sostenida de la maestra a lo largo de todo el proceso de escritura logró que la próxima vez que los alumnos se sentaran a escribir no titubearan un minuto en entrar en tarea; a nadie ya le pareció que era un trabajo cansador, que no tenía ganas, que para qué porque el para qué estaba puesto ahí por la docente: editar un cuento dio sentido a todas las demás propuestas de escritura que la maestra hizo en este grado.

Veamos algunas cuestiones de trabajo grupal y vayamos luego a la formación de los alumnos como estudiantes. En el caso de los grados de aceleración, en el cuarto-quinto hay ejes de trabajo definidos como la conformación de un nuevo grupo, nuevos contratos, control de la asistencia y establecer lazos de confianza, tiene todo que ver con este presentar de nuevo la escuela o presentarles a los chicos otra escuela posible; y en sexto-séptimo es central acompañarlos en el pasaje al nivel medio.

Vamos a ver algunos ejemplos de esto porque me parece que es más claro que con una exposición (se muestran ejemplos de contratos grupales de varios grados y grupos). Cuando hablamos de contrato grupal no aludimos a un contrato en términos jurídicos. Básicamente estamos planteando que los chicos tengan claro qué esperamos de ellos y poner, de manera explícita, qué pueden o qué tienen derecho a esperar de nosotros. Entonces, a veces, como resultados de entrevistas y rondas grupales se firman acuerdos donde los alumnos, la docente del grado, el asistente técnico, la coordinadora del proyecto, pero también la señorita Rosa que fue la maestra del año anterior asumen compromisos.

En el caso de los alumnos, asistir diariamente a la escuela y, en el caso de no asistir, avisar; asistir puntualmente; realizar las tareas; asistir al espacio de horas de estudio que se realiza en un lugar aparte de la institución escolar; mantener una actitud constructiva en la convivencia cotidiana o reparar las situaciones en las que esa convivencia tuvo dificultades.

Hay además un compromiso individual: cada uno de los alumnos revisa cuál es el aspecto de su desempeño que tiene que mejorar. María Belén, por ejemplo, que usa tres malas palabras cada cuatro en su discurso oral, se compromete a intentar cambiar esta actitud con sus maestros y compañeros. Pero Sara se comprometía a hablar, porque Sara aparece muda a menos que uno la vea en el recreo. Entonces, el compromiso de Sara fue comprometerse a tratar paulatinamente de hablar en el aula y con sus compañeros.

También hay un compromiso fuerte por parte de los docentes: preocuparnos por las inasistencias de los alumnos; buscar los medios para alcanzar los contenidos y las tareas; volver a enseñar los contenidos que no se hayan aprendido; sostener el espacio del taller de convivencia. Estos son compromisos que asumen los adultos.

Aquí no hay sólo obligaciones por parte de los alumnos, hay muchas obligaciones por parte del equipo docente que está habilitando oportunidad.

Veamos un ejemplo de autoevaluación del primer cuatrimestre de sexto-séptimo grado de aceleración (se muestran ejemplos). A partir del primer bimestre los chicos empiezan.... ¿se acuerdan?... No, ustedes son muy jóvenes, pero cuando yo iba a séptimo grado nos preparábamos para rendir el examen de ingreso a la escuela secundaria. Por supuesto, ahora, en la Ciudad de Bs. As. no existe ningún examen de ingreso a la escuela secundaria. Es obligatoria la escuela secundaria. Pero para los chicos de aceleración, desde el principio de sexto-séptimo se trata de instalar una idea fuerte: para hacer exitosamente la escuela secundaria se requiere de un esfuerzo y de una preparación particular. A fin del primer cuatrimestre ya están pensando en qué calificaciones obtuvieron y si los errores se debieron a que no entendieron la consigna o a que tienen problemas con el tema. Tienen consultorías de "dudas puntuales" con sus maestros, no se acepta el "no entendí nada" sino el esfuerzo por definir qué entendieron y qué les está causando dificultad.

¿Qué pasa con las carpetas? Algunos alumnos fracasan en la media sólo porque las carpetas no están en condiciones, según el profesor, de ser presentada. La carpeta cobra ahora una importancia que no tuvo en momentos anteriores. Se incluyen las tareas extraescolares de manera sistemática. No es posible destinar sólo las cuatro horas de clase a la escuela; para ser estudiante hay que asignarle un tiempo extraescolar a la tarea escolar.....

Los chicos tienen que salir de aceleración con un proyecto propio de continuidad de la escolarización, tienen que, íntimamente, estar convencidos de que ellos pueden ser estudiantes y nosotros los vamos ayudando a este concebirse a sí mismo como estudiantes dentro de los circuitos de educación formales.

Comentario del auditorio: Tal vez la sensación sea compartida o no, de lo importante que son estos espacios de compartir una experiencia ya aplicada que nos permiten organizar esas pequeñas cositas que uno va haciendo en las escuelas o en las zonas de trabajo jurisdiccionales con esta problemática que, evidentemente, es compartida con pequeñas diferencias de los lugares, pero compartidas absolutamente.

Cuando la señora hizo el pantallazo previo, de alguna manera resumió la fundamentación o la descripción problemática de la iniciativa pedagógica del PIIE motivo por la cual estamos también con FOPIIE. Me remontó a experiencias de la provincia compartidas, nosotros tuvimos una que se llamaron "grados niveladores". No tenía el principio de esto por la época, pero si mucha situación descripta. Soy una convencida de que esto sirve para todos, pero que la mera copia es paupérrima. Me interesaría saber si podemos contar con la mirada simplemente de algún documento. Soy directora de escuela, específicamente de lo trabajado como para un punto de partida de ordenamiento, lo que nosotros debamos crear y producir dentro de la escuela, nuestra jurisdicción o desde la política educativa lo sabrán las autoridades. Quiero aclararlo a esto no para plagiar nada sino para ganar tiempo en esta organización....

Expositora: Ojalá pudieras plagiar porque si algo te sirve y vos pensás que te sirve me parece que se llena de sentido la tarea que realizamos. El mayor sentido de la producción didáctica es la comunicación y la socialización y que esto sirva a la mayor cantidad de maestros. Yo lo que sí creo es que en cada jurisdicción hay que tomar decisiones diferentes. De hecho, nosotros no pudimos hacer lo mismo en Provincia de Bs. As. que en la Ciudad de Bs. As.; la problemática es diferente; la cohorte que hemos tomado fue diferente, se generaron materiales nuevos porque al tomar un grado menos los materiales de aceleración de Ciudad no eran los más idóneos para trabajar con los alumnos, aunque se mantuvieron cuestiones de enfoque, eso no cabe duda. No vamos a cambiar las cuestiones que nos estuvieron dando éxito con otros niños que tienen características similares.

El acceso a los materiales producidos es público, cualquiera de ustedes que remita a CINDE que es el Centro de Información de la Ciudad de Bs. As. preguntando por el material de aceleración se va a encontrar con todo el material de aceleración, tanto el material para docentes, el material para los alumnos de cada uno de los bimestres, de cada una de las áreas, de cuarto/quinto y sexto/séptimo. Preguntan allí por el material de aceleración y por las bases pedagógicas; todo el material producido está allí y están a disposición de cualquiera que lo pida.

En el caso de Provincia de Bs. As. es aún más sencillo, hay que dirigirse vía página web, a la página de aceleración y las secuencias didácticas preparadas en Matemáticas y en Lengua, no hay de otra área, están allí disponibles para cualquiera que las necesite. Lo mismo en relación con los aspectos organizativos, hay una reseña de qué es el programa y en qué lugares de la Provincia de Bs. As. está funcionando. En Provincia de Bs. As. son grupos de aceleración, funcionan en contraturno completo, hay un maestro acelerador que es un cargo ad hoc que puso la Provincia porque se abrieron muchísimos grados de aceleración, muchos de los asistentes técnicos son miembros de los equipos de asistencia de orientación escolar, lo que era antes la Dirección de Psicología que están funcionando como los asistentes técnicos del Programa. Hay mayor nivel de descentralización. Las notas de uno y otro proyecto son distintas y me imagino que cada jurisdicción que piense en un proyecto como este o parecido a este, con los mismos propósitos, va a tener que pensar muy analíticamente cuáles son los rasgos de su población escolar y cómo operar allí.

Ahora, los materiales en términos de secuencias, en término de proyectos, en términos de la organización de la enseñanza para el aprendizaje por supuesto me parece que sí. De hecho te diría más: el programa de aceleración "Grados" tuvo menor impacto institucional de lo que nosotros hubiéramos deseado. Nunca fue objetivo del programa, pero en muchas escuelas el grado de aceleración funciona encerrado en una burbuja, instituciones muy complicadas, instituciones muy anómicas, instituciones donde para que funcione un sistema de justicia escolar, para que los contratos tengan sentido, para que se reparen las faltas cometidas, para que los vínculos sean democráticos, a veces hay que encerrarse dentro del aula y generar un mundo aparte que es el mundo de cuarto/quinto, sexto/séptimo de aceleración.

Participante: Esto es préstamo como para una visión rápida que permita a uno organizarse en los tiempos mejor y, además, por este tema en el caso de la institución, la iniciativa pedagógica plantea distintas líneas de acción que son cinco, pero las cuatro primeras resumen la problemática de los alumnos de la institución, de nuestras responsabilidades, falencias, vulnerabilidades para crear estas condiciones, por eso me he sentido apabullada y qué importante es para esos sectores de resistencia que tenemos dentro de los adultos, cualquiera sea el estamento dentro de la institución que sepan que eso que estamos potenciando algunos es posible, a lo mejor de una manera más ejecutiva, con mayor nivel de ejecución en un proyecto y plan como este. Es decir, ese es el auxilio que me daría mayor fundamentación que las palabras y la buena intención de los que queremos decir que es posible y que lo importante es lo que usted dijo, el problema no está en los niños, sino en la visión y las condiciones que nosotros le generamos como adultos. Gracias.

Expositora: Al contrario, pero quisiera tomarme de algo que vos dijiste porque me parece que entre las cuestiones que me quedaron por decir y que aprovecho el pie que me das es que me parece que en este momento hay una ausencia, estoy hablando de lo que más conozco que tiene

que ver con Provincia y Ciudad, una ausencia de la idea de cuidado, de cuidado de la niñez. Es decir, por eso tal vez mostré el trabajo que se había tomado esa maestra en leer cada uno de los cuentos de los chicos pensando qué decía de cada uno, qué rescataba de cada uno. Pero el cuidado se ve en un montón de otras cosas. Se ve en preguntar por qué faltaste, no en retar cuando te veo. Por qué faltaste, qué te pasó, a mí me preocupa cuando vos no estás. Cuando en realidad estamos más acostumbrados a ver que cuando faltaste me aliviaste, es un alivio que no vengas y encima cuando te reencuentro te reto porque faltaste. El cuidado del nene, el cuidado del joven, el poder atravesar como adulto la aparente soberbia y autosuficiencia de este alumno y decir: esa es la modalidad que toma, pero no está hablando de su necesidad, de la necesidad del otro y el otro el que está aquí para mostrarle que otro destino es posible es el adulto, es el maestro. Los chicos van a tensionar todo lo que puedan, nos van a probar todo lo que puedan, tienen acumulados siete años de fracasos cuando los encontramos, nos va a probar todo lo que puedan en no dejar, no perder el lugar del adulto, el lugar del cuidado, del cuidado amoroso que forma parte básica de la habilitación de la oportunidad, tanto como la exigencia. Este programa es exigente, acá no se le regala la promoción a nadie, no se trata de que estos alumnos me sobran y tengo que ver cómo en dos años lo saco de la escuela, estos alumnos no me sobran, tienen su vacante asegurada. La educación pública es un derecho. Yo tengo que operar para que este pasaje sea el más provechoso del mundo y para que él sepa que yo le exijo porque confío en él y porque confío en sus posibilidades y que sólo no le exigiría si pensara que la anormalidad está en él.

Participante: Hemos comenzado algunas escuelas hace unos días un Programa con UNICEF, qué hermoso sería complementar los dos proyectos, las dos formas.

Expositora: Pidan el material del Plurianual de Ciudad de Bs. As. que también en CINDE está disponible para todo el mundo que son propuestas para 4º, 5º, 6º y 7º no acelerados sino comunes que son materiales excelentes que, de algún modo, reconoce su antecedente en el Proyecto de Aceleración.

Participante: Este programa es para trabajar hasta tercero en estos problemas de fracaso escolar, repitencia, de sobreedad, etc. con la promoción asistida y me parece muy interesante, pero este programa nos vendría perfecto para continuar con los otros cursos. Nosotros ya estábamos viendo qué íbamos a hacer con los otros cursos, con 4º, 5º, 6º y 7º porque no creo que nos asignen un maestro. Yo un año ya trabajé así, tuvimos un 2º muy complicado, muy bajo nivel y teníamos tres segundos, entonces tomé uno sólo con todo lo malo y comenzamos a recuperar. La maestra del otro segundo, venía y daba algunos temas. Hicimos un revuelo con ese segundo hasta que logramos ir recuperando algunos chicos en Matemática, en Lengua y así recuperamos y dejamos prácticamente la mitad que no pudimos pero los otros sí. Para nosotros fue un éxito.

Expositora: Está bien, eso es poner el plantel de la escuela y la carga horaria al servicio de los chicos.

Por eso es que nos parece importante poner estas estrategias para salir adelante y tener este otro programa para continuar. Gracias.

Participante: Usted habló de los núcleos duros de las instituciones, de la gradualidad, del uso del tiempo didáctico, la confección del modo en que se ve el tema del tiempo y a los chicos se le representa la escuela, la ponen para mirarla de una nueva manera y sí se ve el trabajo que hace ese docente y es como que vuelve a entrar a esos núcleos duros. Por un lado quiero rescatar el trabajo que se hace de los docentes, el trabajo en equipos, pero qué pasa con estos núcleos duros que permanecen en el sistema o qué hacen ustedes o proponen ustedes hacia quienes tienen mayores decisiones políticas, qué pasa con esto, que no se repita en otras escuelas.

Expositora: Es muy complicado. El margen que tiene un programa para plantear temas a quienes tienen que tomar decisiones políticas es muy limitado, muy relativo. En el lugar donde persisten más aquellas cuestiones de los núcleos duros de los que hablaba antes tiene que ver con los grados de aceleración de ciudad, porque los grupos de aceleración tanto en Ciudad como en Provincia tensionan de hecho casi todos: extienden la jornada, hacen una oferta pedagógica en

contraturno; la obligatoriedad de la cursada se juega en el turno de los alumnos, no en el contraturno; la asistencia al contraturno ha demostrado que pese a todos los agoreros vaticinios los chicos van, van mucho, sostienen la asistencia. A veces es un problema que sostengan más la asistencia al contraturno que la asistencia al turno. Se modifican equipos docentes, se modifica el equipo que resuelve o que mira al alumno para evaluar una promoción o una acreditación. Ya no está sólo el maestro de grado, está el maestro acelerador, está el maestro del año siguiente, está la directora, eventualmente participa el supervisor de una reunión donde se analizan todas las variables para decidir si conviene que este alumno pase en el mes de agosto al quinto o si conviene que sostenga cuarto y que al año siguiente vaya a sexto.

Participante: O sea que se va haciendo un cambio desde abajo.

Expositora: Absolutamente, en el contraturno tampoco tenés otros aspectos que condicionan mucho las decisiones de los docentes: el cierre del bimestre, las calificaciones, los timbres, todo se flexibiliza para posibilitar el cumplimiento de la tarea. Por eso hablábamos de que estábamos mirando las condiciones de la situación, no las condiciones del sujeto.

En grados la cuestión es más compleja, porque los grados están dentro de la jornada escolar, un solo maestro, un mismo espacio, un bimestre, es decir ahí están todavía jugando de otra manera estos aspectos. Pero sólo la presencia de un asistente técnico, sólo la rededición de conformar un equipo docente para trabajar con un grupo de alumnos tensiona lo que es la institución escolar, más allá de que los alumnos están haciendo dos grados en uno.

De todas maneras, en esto de volver a presentar la escuela la tarea del docente es irremplazable. Cuando va un asistente técnico a las escuelas los chicos lo reconocen perfectamente, yo diría además que nuestros alumnos son fuertemente visitados porque no se trata solamente de la visita de la asistente técnica; a veces va un especialista en promoción de la lectura, que sostiene durante un cuatrimestre entero la situación de promoción de biblioteca de aula en una escuela y al cuatrimestre siguiente pasa a la siguiente. Tenemos además un lujo, una escritora de literatura infantil que está haciendo esta tarea. Esto tiene que ver con que hay muchos recursos puestos en Ciudad de Bs. As. para que la situación de presentar otra escuela sea posible. A pesar de eso, el maestro es el referente básico del aula. La situación no funciona si ese maestro no se pone ese grado al hombro y no funciona si el maestro retacea su posibilidad de confianza en sus alumnos. Casi voy a cometer otra imprudencia que es mostrarles de qué maestro estoy hablando... (muestra la imagen...) Este es el perfil de maestro acelerador que nosotros estamos buscando, por eso hablaba del enfoque didáctico, si no hubiera enfoque didáctico estos dos chicos que nos muestran Damián y Carolina no hubieran podido acelerar y sostenerse a tal punto en su grado común. Esta es una maestra de grupo y estos chicos cursan en el grado común que no sólo los aceleró sino que los acompañó hasta su egreso y son los abanderados del 25 de Mayo en su último año de cursada escolar. Hay todo un trabajo de apoyo que continúa cuando los alumnos salen de la escuela primaria, los acompañamos primero y segundo año de la escuela media, porque la repitencia en primer año de la escuela secundaria es muy alta. Entonces, nosotros tenemos que acompañarlos allí para que no abandonen cuando repiten. Por supuesto que el planteo de máxima es que les vaya bien en primer año; el planteo de segunda es que no abandonen después de que repiten el primer año, por eso estamos hablando de acompañarlos 1º y 2º año de la secundaria.

Y también por otra razón, para serles completamente honesta, los enfoques didácticos de Matemática y de Lengua en 4º, 5º, 6º y 7º de aceleración, así como los grupos de aceleración para permitir que los alumnos aprendan son completamente distintos de los que se usan habitualmente en la situación escolar y ni hablar de lo que ocurre en media. Entonces, aunque sigan trabajando en Matemática en el grado de aceleración pensando en el resto de la división y pensando qué pasa con ese resto, si puede o no seguir dividiéndose, y cuando sí y cuando no, y pensando en las fracciones, números decimales y discutiendo entre ellos, en las horas de estudio les enseñamos a hacer ejercicios combinados porque llegan a primer año de la escuela secundaria y el primer día de clase, en la hora de Matemática les aparecen pizarrones infinitos de ejercicios combinados. O sea, por lo menos tienen que tener una cierta, pálida idea de qué significan esos ejercicios, que no les resulten completamente extraños y que les vaya bien cuando se los encuentren. Nosotros no hacemos análisis sintáctico, queremos que lean y escriban, queremos

que puedan estudiar usando la lectura y la escritura para comprender lo que leen. La reflexión sobre los hechos del lenguaje no es un eje central en nuestra tarea. La reflexión gramatical y ortográfica ocupa poco tiempo didáctico frente a la propuesta de lectura y escritura con sentido. Ahora, en las horas de estudio de los últimos meses de sexto/séptimo les enseñamos a hacer análisis sintáctico que, por cierto, cuando se los enseña bien lo aprenden, pero no entienden nada -como cualquiera de nosotros cuando estuvo en primer año. Lo hacía, no entendía nada pero lo hacía. A estos chicos tiene que pasarles pasa lo mismo. Los ponemos al tanto porque en la escuela media la práctica habitual de enseñanza no tiene los enfoques que nosotros tuvimos en aceleración y nos interesa que a los chicos les vaya bien.

A veces las banderas pedagógicas que se usaron y muy fuerte para que los chicos salieran del lugar en el que estaban, se recogen, se ponen a media asta y se les enseña lo que necesitan aprender para que les vaya bien.

Participante: Me parece muy novedoso lo que nos cuenta, me queda una duda en cuanto al criterio de selección del maestro de aceleración, cómo se seleccionan, si puede ser el maestro de la escuela, por qué hablar de un maestro de aceleración diferente del maestro que está en la escuela. Esto me preocupa, en las representaciones que los maestros tienen cómo volvemos a aliviar el grado nivelador de la década del 70 aproximadamente y cómo en eso si hay otros criterios, además de la sobre edad para la selección de las instituciones y en función de eso cómo se diseña el dispositivo de asesoramiento o de capacitación que se hace con los maestros de esas escuelas.

No fue una pregunta lo tuyo, fueron como cinco o seis y tienen respuestas diferentes según las jurisdicciones, por eso se complica más contestarte.

En el caso de la Ciudad de Bs. As. no hay ninguna selección de los maestros para los grados de aceleración porque se conforman por reorganización de matrícula y, en ese caso, es un maestro de la planta funcional de la escuela, o se conforman por creación y entonces sí hay que poner un maestro en comisión de servicio. Pero a los primeros a quienes se ofrece la comisión de servicio es a los maestros de la misma escuela. Ahora, efectivamente hay una selección encubierta que está dada por el equipo directivo de esa escuela que, en conversaciones con el equipo central antes de la decisión de armar un grado de aceleración, conversan sobre el perfil del maestro de aceleración.

El perfil del maestro de aceleración tiene que ver con alguien que sea capaz de cuidar a los alumnos, con alguien que piensa que trabaja con niños pobres pero no con pobres niños, que tenga una confianza fuerte en la posibilidad de la intervención pedagógica y en la posibilidad de transformar la situación de los alumnos pero también tiene que ver con que no falte. Si el maestro tiene todas esas virtudes pero es faltador, no lo pongan en un grado de aceleración porque es imprescindible para estos niños la continuidad de su maestro y no perder un solo día de clase. Esto se puede conversar en el interior de la escuela... depende de cada escuela y depende de cómo es el modo de comunicación institucional que esa escuela tiene. Hemos dicho, por ejemplo, que no se ubique en un grado de aceleración a una maestra embarazada. Es absolutamente legítimo, está en pleno derecho y todos festejamos su embarazo pero no lo podemos sostener en aceleración. Ahora, ¿nos libra eso de que una docente se fracture?, ¿nos libra eso de que alguna tenga su madre enferma y sea el único familiar a cargo?, ¿nos libra de la compañera que se enfermó y necesita de una licencia prolongada cuando nunca antes había ocurrido? Qué pasa entonces, viene la suplente y con la suplente empezamos a remar cuesta arriba de nuevo.

Esto no ocurre con las maestras de grupo de aceleración. La comisión de servicio es discrecional, el equipo central entrevista y decide. Pero son maestras del sistema público. No las encuentro, en general, en las escuelas donde trabajamos porque para atender el grupo de aceleración se necesita a una maestra de jornada completa ya que tiene que atender en las dos últimas horas de la mañana a los chicos de la tarde y en las dos primeras horas de la tarde a los chicos de la mañana. Se requiere una maestra de jornada completa.

Hay algunas decisiones que tienen que ver con estos aspectos pero no tienen que ver con la capacitación previa de los maestros. La capacitación de los maestros se realiza mientras trabajan en el programa.

En el caso de la Provincia de Bs. As. era tanta la cantidad de grupos que se abrían y en un contraturno completo que se tuvo que habilitar una lista aparte a la cual cualquier maestro del sistema tiene acceso, de hecho muchos de nuestros maestros del grupo de aceleración de la provincia tienen en el contraturno grado común. Es decir, tiene que ver con eso la idea del listado, pero no con una selección que tenga en cuenta cierta capacitación previa ni dominio de contenidos específicos.

Me preguntabas algo sobre la capacitación en servicio, ¿si se reparte al resto de las escuelas? En el caso del grupo sí, porque el asistente técnico trabaja específicamente en Matemática y Lengua y lo trabaja con el maestro acelerador, pero también con el maestro de cuarto y, eventualmente, con el maestro de quinto y si la directora quiere y organiza la caja horaria, con todo el segundo ciclo; pero hay que organizar la caja horaria para que todo el segundo ciclo esté disponible para una instancia de comunicación en servicio.

Participante: Muchas veces poner un maestro acelerador fija mucho la representación que a veces los maestros tienen como de sacarse de encima "aquellos chicos que molestan" o que no cumplen o que no aprenden. Esto es sacarlos, por más que acompañen, que estén junto con los equipos que asesoran, de cómo llega esto al resto de los chicos de la escuela y por qué pensar en un maestro acelerador y no un programa de aceleración para ese maestro de grado concretamente, así tenga chicos de 4º y 5º, de 6º y 7º.

Expositor: Bueno, me parece que tenemos que volver a hablar de las condiciones. Yo creo que un maestro de 4º o un maestro de 5º está en condiciones de llevar adelante una buena propuesta didáctica para todo el grado en general que además nos permita trabajar a nosotros en la aceleración. Pero la aceleración no es algo que se pueda trabajar en simultáneo cuando vos estás trabajando con el grado total. El alumno para acelerar necesita de un tiempo, de una disponibilidad y casi de un "cara a cara" particular. Es decir, es un alumno que está en una situación particular, no es todo el grado. Todo el grado no tiene por qué estar condensando, comprimiendo contenidos como es indispensable hacerlo en aceleración.

La novela Robin Hood, por ejemplo, organiza el trabajo en Prácticas del Lenguaje durante el 3º cuatrimestre de 4º-5º; es decir, dura dos meses; en la propuesta didáctica que realiza el Plurianual, que tiene el mismo enfoque del Robin Hood de aceleración, organiza el trabajo en el área para un cuatrimestre completo y está muy bien que dure eso, seguro que le van a sacar más provecho, que la van a transitar más tranquilos, que se van a poder meter en otras cuestiones de tipo informativo como la época medieval o la historia de Inglaterra donde se sitúa la novela... Nuestros alumnos tienen que acelerar, el cuarto grado común no tiene que acelerar nada, tiene que trabajar bien ciertos contenidos. Entonces, yo creo poco en la tarea diferenciada tal como la conocemos. No creo que un maestro pueda, de verdad, estar atendiendo a la totalidad del aula y, al mismo tiempo, estar trabajando de manera diferenciada con un grupo y que cuando eso sucede es más estigmatizante todavía.

He encontrado chicos de segundo grado que me dijeron yo copio esta parte del pizarrón porque "soy de los lentos".

Sí creo que el tema merece investigación didáctica y formulación de nuevas formas de trabajo que permitan atender la diversidad dentro del aula. Creo que es posible pensar en propuestas generales potentes, que permitan a todos los chicos trabajar al máximo de su nivel y un maestro que pueda aceptar e interpretar respuestas diferentes.

Participante: Cómo es el trabajo en relación a la familia de estos chicos, si están incorporados o no en el proceso que se va dando y aquellas situaciones donde los chicos trabajan donde los chicos tienen una realidad que no es la convencional, que solamente van a la escuela y no tienen el acompañamiento de la familia. La impresión que me da es que estos chicos que menciona son acompañados por sus familias.

Expositora: El proyecto de aceleración cuenta con la familia toda vez que sea posible y todo el tiempo que sea posible. De hecho, para participar del programa de aceleración el primer contrato que se firma es el contrato con la familia; es el representante legal el que tiene que acordar si quiere que su hijo quiere que esté o no en el Programa que le va a permitir hacer dos años en uno y de hecho me he encontrado con papás que sostienen muy bien el cuidado de sus hijos. De todos modos, nosotros entendemos que los papás de nuestros alumnos no pueden cumplir con las

exigencias que la escuela tiene. Nosotros actuamos pensando en aquello que podemos sostener los adultos responsables de la educación y el chico en este vínculo particular que estamos estableciendo, en esta interacción pedagógica, en esta resignificación de la escuela. Cuando nosotros presentamos la escuela a los niños también, de alguna manera, le estamos volviendo a presentar la escuela a la familia. En general, también las familias tienen una relación compleja con la escuela. Pueden ser familias que cuidan, pueden ser familias que aman, pueden ser familias que brindan, pueden ser familias que enseñan, lo que ocurre es que no enseñan lo que la escuela pretende que las familias enseñen, porque el parámetro otra vez, la homogenización otra vez, la naturalización tiene que ver con la mirada de la clase media, tiene que ver con la diferencia cultural entre alumnos y maestros. Las familias de nuestros alumnos no pueden responder a las expectativas de la escuela. Nosotros no contamos con eso. Operamos a pesar de eso.

Participante: Todos esos grados o las escuelas que están trabajando en esto, hay maestros únicos para todas las áreas, estoy hablando en el grado común, hay maestro único o tres, cuatro maestros que llevan áreas.

Expositora: Depende, depende de la escuela porque eso es una decisión institucional que es pre-existente a la entrada en el programa. Muchas veces los grados de aceleración en 4º-5º tienen maestra de área, la maestra de Lengua y Sociales atiende al 4º-5, 6º-7º y el maestro de Matemáticas y Naturales atiende al 4º-5 y al 6º-7º. Hubo una experiencia en una escuela donde la maestra de Matemática era una maestra puesta por el Programa porque se había creado un grado, pero daba clases de Matemáticas y Ciencias Naturales en el grado de aceleración y en el grado común y la maestra de Lengua y de Sociales del grado común daba clases en el grado de aceleración también. A veces la constelación acerca de cómo se conforma no es algo que decida sólo Aceleración. Se decide en negociación con la escuela. Cada vez que hay un grado ad hoc nosotros preferimos al maestro único.

Participante: Ese es el planteo porque en los vectores de observación, una de las preocupaciones que estamos teniendo es que si buscamos esa relación de conocimiento del maestro, el niño no es lo mismo la relación que se establece durante todo un año con 30 caritas que las de 90 en el caso del maestro de área que lleva tres secciones de grado.

Expositora: Por eso nosotros preferimos maestro único, pero tampoco es algo inamovible porque si de pronto hay un maestro que es muy bueno en Matemática también preferimos la calidad académica porque es capaz de establecer el vínculo y demás.
Muchas Gracias.