



ESTUDIOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS

PROGRAMAS DE ACELERACIÓN

Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario

**Ciudad de Buenos Aires
(Argentina)**

Ana Pagano
Valeria Buitron



FUNDACIÓN IBEROAMERICANA
PARA LA EDUCACIÓN,
LA CIENCIA
Y LA CULTURA



Centre
international
d'études
pédagogiques

Líder del Consorcio EUROsocial. Educación



Proyecto financiado por la Unión Europea

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este informe agradecen a todas las personas e instituciones que han posibilitado el desarrollo de la investigación que aquí se presenta.

Al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que nos autorizó para que este estudio pudiera llevarse adelante.

A las coordinadoras del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobriedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, que nos orientaron en la realización del trabajo de campo y estuvieron siempre atentas a las necesidades que esta tarea implica.

A los asistentes técnicos, las maestras, las referentes, los alumnos, los familiares, los supervisores, las autoridades educativas de las escuelas y, una vez más, a las coordinadoras que conforman el Programa de Aceleración, por compartir generosamente con nosotras sus vivencias en esta experiencia.

A Gabriel Álvarez, Omar Tobío, Karina Lastra y Alejandro Iulita, integrantes del Centro de Estudios Geográficos (CEGeo) de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), por sus aportes para comprender la dinámica y las problemáticas de las grandes ciudades.

A Soledad Gallardo, por sus cuidadosas desgrabaciones y su disposición a colaborar con este proyecto.

© Fundación Iberoamericana para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (FIECC), 2009

Bravo Murillo, 38
28015 Madrid
España
Tel.: (+34) 915 944 382
oei@oei.es
www.fundiber.org
www.oei.es

Diseño

Bravo Lofish diseño gráfico

Imprime

Cudipal, Gestión Gráfica, S.L. - C/ Gamonal, 5 - 4.ª planta

ISBN: 978-84-7666-210-6

Depósito legal: M. 27.449-2009

Las opiniones de los/as autores/as expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la FIECC.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna parte o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico o por fotocopia, sin la autorización previa y por escrito del titular del copyright.

Para la elaboración de esta obra se ha contado con la financiación que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) concede al programa EUROsocial Educación.

ECF. Impreso en papel ecológico libre de cloro.

Prólogo 9

Educación en ciudades: el porqué de una colección 13

Buenos Aires: la sobreedad, un asunto de política pública 15

1. Introducción 19

2. La política en contexto 21

2.1. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el contexto nacional 21

2.2. La situación educativa del país 23

2.3. La educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 26

2.4. El contexto político-educativo del programa
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 29

3. Los marcos metodológicos del estudio 31

4. El programa 33

4.1. Condiciones de vida de los chicos 33

4.1.a. La situación económica y social 33

4.1.b. El problema del trabajo y de la obtención de recursos 34

4.1.c. La situación de los grupos familiares de los chicos 35

4.1.d. Las relaciones de los chicos con la escuela 37

4.1.e. Las relaciones de los chicos con el contexto urbano 39

4.1.f. Las condiciones de vida de los chicos
y sus relaciones con el Estado 39

**4.2. La situación de las escuelas de la Ciudad Autónoma
de Buenos Aires** 40

4.3. Las características del programa 44

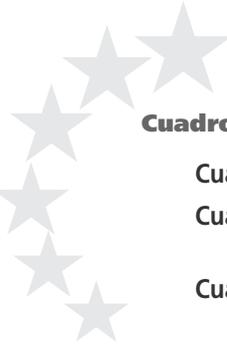
4.3.a. Historia del surgimiento del programa y fases
reconocidas en su desarrollo hasta el presente 45

4.3.b. Delimitación de la escala del programa con relación
a los destinatarios potenciales 49

4.3.c. Descripción de la organización del programa 56

4.4. Las orientaciones pedagógicas del programa	75
4.4.a. La propuesta pedagógica	75
4.4.b. La propuesta curricular	76
4.4.c. Las decisiones pedagógico-didácticas	77
4.4.d. Las características de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los grupos y grados	81
4.4.e. Los procesos de escolarización del Programa de Aceleración	84
4.5. Los modos de organización y de funcionamiento del programa en las escuelas y las articulaciones interinstitucionales	99
4.5.a. El programa en las escuelas	99
4.5.b. Las articulaciones interinstitucionales	107
4.6. Materiales producidos	108
4.7. Criterios e instrumentos para el seguimiento y monitoreo del programa	112
4.8. Perspectivas político-educativas	114
5. Consideraciones finales	117
5.1. El programa	117
5.1.a. La propuesta pedagógica	117
5.1.b. El marco político-educativo y pedagógico	118
5.1.c. Las líneas de acción desarrolladas	119
5.1.d. Los cambios desarrollados en los procesos formativos de los alumnos	120
5.1.e. Los equipos del programa	124
5.1.f. El programa en las escuelas	126
5.1.g. Los procesos de articulación interinstitucionales	127
5.2. Las condiciones de vida de los chicos y los procesos de escolarización	128
5.2.a. Las problemáticas vinculadas con el espacio urbano	130
5.3. Aportes a las políticas educativas	130
9. Bibliografía	135
Anexos	139
Anexo I Composición del archivo de campo	141
Anexo II Mapa de contenidos	144
Anexo III Estructura del sistema educativo	160
Anexo IV Rondas de convivencia	162
Siglas utilizadas	165
Las autoras	167

ÍNDICE DE CUADROS



Cuadros

Cuadro 1.	Tasa de repitencia. Total país. Año 2004	25
Cuadro 2.	Tasa de abandono interanual. Total país. Años 2004-2005	25
Cuadro 3.	Alumnos con sobreedad por nivel de enseñanza/ciclo y año de estudio. Total país. Año 2003	25
Cuadro 4.	Tasa de escolarización neta y bruta por nivel de enseñanza/ciclo. Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2001	27
Cuadro 5.	Tasa de repitencia. Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2004	27
Cuadro 6.	Alumnos salidos sin pase por año de estudio. Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2002	28
Cuadro 7.	Cuadro comparativo de las causas de sobreedad en los alumnos que ingresan en 4.º/5.º grado	50
Cuadro 8.	Alumnos con sobreedad (2 años o más) en porcentaje y valores absolutos, en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º grado. Años 2000-2003	52
Cuadro 9.	Cuadro comparativo por año de matrículas iniciales y finales de todos los grados	53
Cuadro 10.	Panorama de promociones de 6.º/7.º de aceleración a 5.º/6.º común. Proyecto grados de aceleración	55
Cuadro 11.	Cuadro comparativo de promociones de 4.º/5.º a 6.º/7.º, y de 6.º/7.º al nivel medio	55



Es sabido que Iberoamérica es una región con grandes contrastes y rica diversidad, con enormes privilegios y numerosas exclusiones al mismo tiempo. Es el lugar del mundo que muestra los mayores índices de inequidad.

La pobreza afecta de manera grave al conjunto de la población de Iberoamérica, pero es la infancia la que se ve perjudicada de manera especial, ya que más de la mitad de los niños y niñas de la región la padece.

La pobreza infantil está a menudo asociada con una exclusión de los servicios y las oportunidades que les corresponden, lo que contribuye a perpetuar su transmisión intergeneracional. La situación se agudiza en las áreas rurales y se configura como un factor que tiende a reforzar el círculo de la pobreza y que impulsa, junto a otros factores como los conflictos armados y las catástrofes naturales, la migración a las zonas urbanas, lo que a su vez genera nuevos problemas de integración.

Como resultado de estos procesos migratorios, se van constituyendo grupos de población que se asientan en las periferias de las grandes ciudades, careciendo de todo tipo de servicios y oportunidades, acrecentando sus condiciones de pobreza y su fuerte desarraigo respecto de sus comunidades de origen.

Miles de niños viven en situación de extrema pobreza, con sus derechos negados, sin cubrir sus necesidades básicas y con un porvenir incierto en contextos que amenazan su salud, minan su desarrollo y ponen en riesgo su destino escolar, ya que son muchos los que fracasan, repiten o abandonan la escuela.

En el marco de EUROsociAL –programa de cooperación de la Unión Europea para América Latina–, la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) dan cuenta, una vez más, de sus propósitos institucionales dirigidos al fortalecimiento de las políticas públicas y las estrategias que conduzcan a la plena inclusión educativa de niños y adolescentes.

La plena inclusión educativa tiene como primera necesidad clara y de responsabilidad del Estado la expansión de la cobertura del sistema educativo, es decir, la ampliación de la red escolar. Pero al analizar el problema se pone de manifiesto que la expansión de la educación es tan solo uno de los aspectos de los programas de política educativa, y que este objetivo cuantitativo ha sido respaldado durante los últimos años con políticas efectivas y respuestas favorables por parte de los gobiernos y de las sociedades de la región.

Más complejo y decisivo es encontrar aquellas condiciones pedagógicas e institucionales que hagan posible, a los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad escolar, no solamente ingresar al sistema educativo, sino permanecer en él y lograr los aprendizajes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía plena.

El Programa EUROsociAL, durante sus primeros tres años, centró sus esfuerzos en la identificación de las demandas de los países de América Latina, así como en el análisis de las actividades más significativas llevadas a cabo en ambas regiones –Unión Europea y América Latina–, con la finalidad de implementar acciones concretas de intercambio sobre políticas educativas que permitieran la transmisión de información y de experiencias.

Las políticas y programas identificados, visitados y socializados intentan dar respuestas adecuadas a los problemas de inclusión educativa en las ciudades. Por ello también se consideró importante difundir el conocimiento de las condiciones políticas, institucionales y pedagógicas que sostienen las iniciativas realizadas, poniendo la información a disposición de los gobiernos que comparten preocupación por estos problemas. Convertir estas políticas en objeto de estudio es una decisión singular en el marco de los esfuerzos de EUROsociAL –sector Educación– a favor de la inclusión educativa en las ciudades de América Latina.

Si la investigación educativa se ha desarrollado históricamente en ámbitos universitarios y académicos, raramente vinculados con los problemas pedagógicos que afrontan las políticas educativas en curso en los países, esta línea de estudios se propuso una alianza virtuosa entre instituciones especializadas en realizar análisis del sector educativo y otras dedicadas a la cooperación internacional, a fin de generar conocimiento sobre las políticas en marcha. La experiencia de las entidades académicas ha aportado el rigor conceptual y metodológico propio de la investigación educativa, mientras que la de los organismos de cooperación ha añadido pertinencia de la investigación para enriquecer la toma de decisiones en materia de política educativa.

Desde la FIECC queremos expresar nuestro agradecimiento, en primer lugar, a las administraciones educativas de los países y territorios locales que generosamente han permitido que sus políticas y programas participaran en estos estudios; a Flavia Terigi, coordinadora general de los trabajos que ahora se publican y, en su nombre, a los coordinadores temáticos y al equipo de investigadores que han puesto su trayectoria y solvencia profesional al servicio de esta labor; y, de manera especial, a los colegas de las oficinas regionales de la OEI, sin cuya colaboración, esfuerzo y compromiso estos análisis no habrían podido realizarse.

Por último, deseamos manifestar nuestro deseo de que los aportes resultantes de esta investigación permitan la formulación de políticas de otro alcance, a partir de experiencias muy atentas a la singularidad, al contexto y, sobre todo, a las carencias y necesidades de las niñas y los niños de Iberoamérica.

Mariano Jabonero

*Secretario de la Fundación Iberoamericana
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC)*

Cristina Armendano

*Coordinadora de la línea "Ciudades"
EUROSociAL - Sector Educación*

EDUCAR EN CIUDADES: EL PORQUÉ DE UNA COLECCIÓN



En el sector de la educación, la mayoría de los países de América Latina ocupan un lugar de avanzada en el campo de la educación inclusiva, pero aún tenemos una gran dificultad para traducir la legislación en políticas sectoriales y, más aun, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en las leyes.

Presentamos al lector una colección de estudios que analizan políticas educativas desarrolladas en ciudades de América Latina. Los casos de estudio fueron seleccionados porque se proponen dar respuestas específicas a los problemas de inclusión educativa de las poblaciones urbanas vulnerabilizadas, y contribuir de este modo a la ampliación de los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes.

Este volumen forma parte de una serie de estudios impulsados por el sector Educación del Programa EUROsociAL de la Comisión Europea, cuyo objetivo es promover la cohesión social en América Latina a través del intercambio de experiencias entre administraciones públicas de las áreas de Justicia, Educación, Empleo, Fiscalidad y Salud. La Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), entidad vinculada a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), integra, junto al Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de Francia, y el Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISPE) de Italia, un consorcio de instituciones responsable de implementar el Plan de Actividades del Programa EUROsociAL en el sector Educación. En particular, la FIECC es responsable del Tema B del programa, "Educación en ciudades", y ha contado con la colaboración de la OEI para hacer posible la realización de todos los estudios que integran esta colección. Las políticas bajo análisis han sido identificadas en fases previas del desarrollo de las actividades del Tema B de EUROsociAL-Sector Educación.

Presentamos la colección con mucho entusiasmo, por cuanto es el resultado esperado del trabajo compartido por investigadores de cinco países de América Latina, y con la expectativa de contribuir a dar entidad a la especificidad de las problemáticas que plantea el desafío de la inclusión educativa en las ciudades.

En educación, el reconocimiento de especificidad ha sido más usual en relación con la educación rural y, más recientemente, con la educación en contextos de encierro; en cambio, la educación en ciudades ha quedado inadvertidamente asimilada como “la” educación, lo cual ha contribuido a oscurecer las problemáticas específicas que presenta. Esta colección aspira a suscitar el interés político y académico en torno a la ciudad como espacio territorial, político y social a cuyos procesos educativos es necesario reconocerles especificidad.

En las ciudades conviven y, al mismo tiempo, se diferencian poblaciones que sufren crecientes niveles de pobreza y marginación, y otras con accesos privilegiados a servicios de calidad. Los procesos de segregación urbana impactan en la educación. La escuela es testigo activo de la profundización de las distancias sociales y culturales en las grandes ciudades. Su accionar busca erigirse como garantía de igualdad y vía de ampliación de derechos sociales, pero no siempre puede evitar ser parte del reforzamiento de las distancias entre quienes habitan una misma ciudad. Por ello, importa producir conocimiento acerca de las iniciativas que afrontan el nudo del problema de la inclusión educativa en las ciudades, y poner ese conocimiento a disposición de los gobiernos, los centros académicos y las organizaciones políticas, sindicales y comunitarias que comparten la preocupación por este problema.

Los procesos escolares por sí solos no garantizan la restitución de los derechos de los sujetos, si no están acompañados de políticas intersectoriales que prevean intervenciones institucionales adecuadas, precisas, relevantes y oportunas, a propósito de las situaciones que afectan las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes vulnerabilizados. Pero, sin desconocer la necesidad de intervención de otras áreas de la acción gubernamental, tenemos cada vez mayor conciencia de que *algo sucede dentro de la escuela*, causa de que las trayectorias escolares de los alumnos más pobres sigan interrumpiéndose. Y somos conscientes de que, por tanto, se requieren políticas que incidan en el accionar de las escuelas.

Dar relieve a las políticas educativas, en especial a sus dimensiones organizacionales, curriculares y didácticas, es una necesidad a cuya respuesta esperamos contribuir poniendo a disposición de los lectores lo producido en las investigaciones en que se basan los distintos volúmenes de la colección *Educación en ciudades*.

Flavia Terigi

*Coordinadora General de los Estudios sobre Inclusión Educativa en Ciudades
EUROSociAL - Sector Educación, Tema B*

BUENOS AIRES: LA SOBREEDAD, UN ASUNTO DE POLÍTICA PÚBLICA



La experiencia urbana es multidimensional y, en tal sentido, se abordan las producciones sociales y culturales con especificidades que las definen como tales. Lo mismo sucede en el campo educativo. Las ciudades presentan situaciones, problemáticas y escenarios educativos propios, que requieren de la mirada y la puesta en marcha de herramientas y mecanismos para abordarlos. Al mismo tiempo, las grandes metrópolis, en general, se constituyen en marcos de referencia, de modo tal que muchas de las experiencias y propuestas educativas que llevan a cabo son retomadas y resignificadas por otras ciudades que enfrentan situaciones equivalentes en escalas menores. Allí radica la importancia de observar, estudiar y analizar los componentes de las políticas educativas locales a fin de poder encontrar las articulaciones presentes, las continuidades y las discontinuidades.

En contextos injustos y desiguales, en los últimos años, los gobiernos locales y nacionales han entendido la potencialidad del hecho educativo y la necesidad de promover cambios estructurales que acerquen a las poblaciones propuestas educativas inclusivas. No siempre estas preocupaciones están acompañadas de los recursos y acciones necesarias; sin embargo, la presencia en el discurso público es casi constante.

Tras los procesos de transferencia de los servicios educativos del ámbito nacional a los gobiernos locales, la mayoría de estos reorganizaron sus estructuras y, en muchos casos, ampliaron, redefinieron e incorporaron nuevas funciones para el diseño de políticas públicas sectoriales.

La mayoría de los gobiernos se esfuerzan por promover políticas de inclusión educativa hacia aquellos sectores más vulnerables, afectados por las decisiones tomadas y las consecuentes crisis económicas y sociales. En términos generales, llevan a cabo estrategias y programas con el fin de convocar y volver a acercar a niños, niñas y jóvenes a la escuela una vez que han abandonado el sistema educativo, por diversas causas y, al mismo tiempo, por denominadores comunes. Así, los gobiernos ensayan diversas y novedosas campañas. Sin embargo, les resulta difícil, en general, la introducción de cambios en la matriz organizacional y curricular de la institución

escolar a fin de reducir los niveles de deserción y abandono por parte de estos grupos y, por ende, evitarlos.

La repitencia, el abandono y la deserción escolar constituyen los síntomas más visibles de políticas escolares que están fracasando. Cada vez es más notoria la cantidad de niños y niñas que han quedado fuera de los parámetros escolares establecidos y que no pueden encontrar en este sistema, tal como está planteado, coordenadas que los reorienten y reubiquen.

La consecuencia más visible es la configuración de una “ruta de circulación” de estos sectores en el sistema educativo: entrada, permanencia, abandono temporario y salidas recurrentes. Esta situación nos permite realizar varias lecturas. Por un lado, es posible advertir que, a pesar de que las instituciones tienden a asegurar procesos de retención de sus alumnos, estos no siempre resultan exitosos, ya que, entre otras cosas, posibilitan las entradas y las salidas en diversos momentos del año escolar. Por otro lado, los alumnos, los estudiantes y sus familias tienen aún el deseo, la esperanza de permanecer en un sistema educativo que actúe como punto de referencia, un lugar de identificación y, al mismo tiempo, una promesa difusa vinculada al ascenso social o a mejores condiciones para obtener un trabajo.

Por último, al no resultar accesible un espacio curricular y organizativo que dé cuenta y reconozca estos recorridos escolares, se promueve un camino con final anunciado; se activa un funcionamiento tal que se reitera un tránsito (o un reingreso) por un sistema escolar que desconoce lo anterior, lo ya transitado (en términos de acumulación de aprendizajes y experiencias, huellas de fracasos escolares y sociales, lo que podrá denominarse una negación de la historia educativa de los sujetos), y en definitiva se fortalece un circuito que conduce irremediablemente al abandono definitivo de los estudios.

La dimensión de la problemática de la sobriedad en las ciudades ha implicado la definición de esta como un asunto de política pública con la elaboración de diversas estrategias con determinadas especificidades pedagógicas. Acelerar; reorganizar los currículos; idear otros circuitos y formatos educativos; garantizar la adquisición de determinados contenidos, que a la vez habiliten para la continuidad de los estudios, y promover una propuesta educativa que tenga en cuenta a estos sujetos con sus trayectorias escolares reales, con sus edades, con maestros y profesores capacitados ad hoc, con materiales educativos específicamente elaborados para estas situaciones educativas, con la participación organizada de otras instituciones que sean las responsables de movilizar a estos sectores y/o de llevar a cabo estas pro-

puestas, constituyen algunas de las ideas y fundamentos didácticos que desde la política educativa se han comenzado a desarrollar en estos últimos años.

Se han seleccionado tres ciudades en las que se desarrollaron sendas experiencias relacionadas con la aceleración de los aprendizajes. Si bien cada una de ellas encierra particularidades que la definen, al mismo tiempo es posible hallar continuidades presentes en relación a cuestiones a profundizar. El propósito de esta línea temática ha sido indagar sobre dichas propuestas y promover la circulación tanto de los saberes acumulados como de los interrogantes y vacancias presentes.

En esta oportunidad, presentamos el estudio sobre el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, realizado por Ana Pagano y Valeria Buitron. Desde 2002, el gobierno local a cargo de la cuestión educativa desarrolló esta propuesta para los niños con sobreedad en la escuela primaria. La propuesta se caracteriza por el armado de un dispositivo específico y un determinado encuadre pedagógico-didáctico, la producción de materiales educativos, y definiciones claras y concretas en relación a los contenidos y mecanismos propios para la selección y acompañamiento de los docentes que participan del programa.

En esta experiencia educativa resulta interesante rescatar la variedad de relatos y saberes que están presentes y, sobre todo, la centralidad del sujeto en la definición político-pedagógica de los componentes del programa.

Esperamos que, a partir de la lectura de este material, el lector pueda recoger insumos, interrogantes, cuestiones necesarias para estudiar y revisar sobre las características presentes en la escuela común.

Roxana Perazza

*Coordinadora Temática de las Investigaciones
sobre Aceleración de los Aprendizajes
Eurosocial - Sector Educación, Tema B*

1. INTRODUCCIÓN*



EL Sector Educación de Eurosocial se propuso realizar estudios en profundidad sobre el acceso y la permanencia en la educación básica de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades. Dentro de este marco, una de las líneas temáticas de dichos estudios se plantea conocer el desarrollo de programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobreedad en las capitales de tres países de América Latina: Argentina, Colombia y El Salvador.

Este trabajo constituye el informe final del estudio planteado por Eurosocial para la ciudad de Buenos Aires (Argentina). El documento acerca, en un primer momento, una descripción de un conjunto de aspectos de la ciudad donde se desarrolla el programa, de sus políticas educativas y del marco político-educativo que posee a nivel nacional. En un segundo momento se expone la propuesta teórico-metodológica del estudio, y se describe el desarrollo del trabajo en terreno que se llevó adelante desde la aproximación cualitativa planteada en el diseño de investigación. De este modo, bajo el uso de diferentes técnicas de recolección de datos, se abordó a los diferentes protagonistas que participaron desde diversas instancias de esta experiencia.

Posteriormente, se dan a conocer los hallazgos de este estudio referidos a las principales características del programa. Para ello, se tuvieron en cuenta los documentos producidos por esta iniciativa, y los análisis y reflexiones que se recogen a partir de diferentes perspectivas y visiones que poseen los actores involucrados en esta experiencia respecto de los condicionamientos, dificultades y características particulares que plantea la propuesta en relación a la problemática que abarca el Programa de Aceleración.

* NOTA DE LAS AUTORAS. El empleo del género masculino para los plurales en este libro pretende facilitar la lectura del texto. En ocasiones, sin embargo, y a fin de que no se olvide la importancia del lenguaje en la promoción de la igualdad en las relaciones de género, se han utilizado tanto el masculino como el femenino.

Por último, y teniendo en cuenta la información recabada, se aporta un conjunto de consideraciones sobre el desarrollo del programa que nos introducen en hallazgos, interrogantes y problemas recogidos durante la investigación, al tiempo que orientan sugerencias y recomendaciones destinadas a profundizar el desarrollo de políticas públicas dirigidas a la democratización del campo educativo.

2. LA POLÍTICA EN CONTEXTO

2.1. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el contexto nacional

Desde mediados de la década de 1970 se produjo la entrada en la región de un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo¹, que implicó el desarrollo de una serie de transformaciones políticas y económicas que dieron como resultado la instalación de una nueva configuración social, marcada por la emergencia de nuevos problemas sociales, gran parte de ellos asociados a las formas que ha adoptado el aumento de la desigualdad social, económica y cultural entre diferentes sectores sociales, junto con sus consecuencias más visibles: el empobrecimiento masivo y la exclusión. A pesar de que en los últimos años se han producido una serie de cambios en las direcciones políticas y económicas de la Argentina que han permitido atenuar esta situación. Sin embargo, consideramos que este contexto:

No ha modificado sustancialmente las condiciones de desigualdad en la distribución del ingreso, y las mayores fragilidades se encuentran en la alta sensibilidad de los hogares pobres frente a cambios en los precios de las canastas básicas: pequeños cambios en los precios podrían implicar la caída de numerosos hogares a la pobreza o la indigencia. [...] Luego de varios trimestres de crecimiento económico sostenido en altos niveles, esta situación aún persiste (Pautassi, 2008: 290).

Dentro de este marco, es posible advertir que en los últimos años las grandes ciudades han sido escenarios de una polarización social de magnitud. Los paisajes urbanos de nuestras metrópolis presentan cuadros paradigmáticos y contrastantes.

¹ Para ampliar la caracterización sobre el contexto puede consultarse a Svampa, M. (2005).

Imágenes en cuyos extremos se ubican carros empujados por caballos, grupos familiares “cartoneando”² y revolviendo basura junto con paraísos de consumo y nuevas formas de segregación social, expresadas en los modos a partir de los cuales gran parte de los grupos pertenecientes a las élites habitan los espacios residenciales que, en gran medida, condensan altos niveles de privilegio, lujo y suntuosidad.

Al penetrar en el panorama de la ciudad de Buenos Aires, el mapa socioeconómico muestra el porcentaje más bajo de población con necesidades básicas insatisfechas (7,8%) frente a una media nacional del 17,7%, según datos del Censo 2001.

La incidencia de la pobreza en los hogares porteños se ubicó, para el segundo semestre de 2006, en 6,4%, lo que refleja un descenso de casi un punto porcentual con respecto al mismo período del año anterior. Igual tendencia se observa al analizar los datos para la población (del 11,5% al 10,1%). En cuanto a los hogares indigentes, la incidencia se ha reducido del 2,4% al 2,1%, y en el caso de las personas del 3,2% al 2,6%. Estas modificaciones están indicando un descenso de un poco más de la mitad para ambos indicadores. Si se compara estos indicadores con los del resto del país, es necesario señalar que, si bien la ciudad de Buenos Aires es el aglomerado con menor proporción de pobreza e indigencia (para el total de aglomerados los hogares pobres alcanzaban el 19,2%), sin embargo, la disminución registrada en la ciudad es menos intensa que en el resto del país (GCBA, 2007: 145).

Aunque los indicadores de la ciudad la posicionan en mejores condiciones que el resto de las jurisdicciones, es preciso mencionar que en su interior existen grandes diferencias entre los distritos de la zona norte y los de la zona sur. En sintonía con esta perspectiva, al iniciar un recorrido por diferentes paisajes de la ciudad de Buenos Aires, Javier Auyero reconoce:

[Durante] las dos últimas décadas del pasado milenio, Buenos Aires –de manera análoga a ciudades del norte avanzado– ha sido testigo del simultáneo florecimiento de la opulencia y la indigencia, la abundancia y la miseria (Auyero, 2001: 12).

² El “cartoneo” consiste en una actividad económica que surge con mayor envergadura durante la década de 1990. Se trata de la recolección de desechos reciclables, provenientes de las bolsas de residuos, para su posterior comercialización.

Una pintura en la que conviven casas de lujo, restaurantes caros y los suntuarios desarrollos de Puerto Madero con las diferentes villas, lo que provoca en el autor las siguientes reflexiones:

[La] *historia de los enclaves de pobreza contiene también elementos de discontinuidad, porque estas zonas sufrieron el efecto devastador del masivo crecimiento del desempleo y del subempleo (y del consecuente crecimiento en la vulnerabilidad de sus habitantes) durante los ochenta y los noventa. Hay, entonces, una nueva forma de destitución en este ya antiguo enclave; nueva forma de relegación social que –centrada en la desaparición del empleo y en la desatención de la “mano social” del Estado– reconoce ciertas similitudes con aquella que afecta a las sociedades avanzadas (Auyero, 2001: 24).*

Si bien, como mencionamos, existen grandes diferencias entre las zonas norte y sur de la ciudad, las nuevas formas de relegación social no se limitan a una zona o barrio, y/o a la visibilidad de las villas. Se puede reconocer, también, que la trama de la pobreza y la exclusión penetran en cada barrio de otras formas, menos visibles, pero presentes en la vida de los inquilinatos³, hoteles y casas tomadas.

2.2. La situación educativa del país

Al repasar la situación educativa de la Argentina podemos advertir, por un lado, que los marcos jurídicos y normativos de las políticas públicas para este sector han promovido una ampliación significativa del grado de universalidad del derecho a la educación, desde la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, sancionada en diciembre de 2006, que amplió la obligatoriedad escolar a 13 años, hasta otras medidas semejantes, entre las que se encuentran la sanción en el año 2005 de la Ley n.º 26.075 de Financiamiento Educativo y la Ley n.º 26.058 de Educación Técnico Profesional del mismo año. Por otra parte, la Ley n.º 26.061 (promulgada en octubre de 2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en lo específicamente relacionado con el cumplimiento de la escolaridad, establece en el artículo 15 el derecho a la educación pública y gratuita para todos los niños, niñas y adolescentes (Finnegan y Pagano, 2006).

³ Casa con muchas habitaciones en cada una de las cuales vive un grupo familiar.

Cuando nos acercamos al registro de un conjunto de datos referidos a la escolarización de niños, niñas y adolescentes, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación revela que, en la actualidad, asisten al sistema educativo argentino un total de 12.451.587 alumnos: 10.327.193 corresponden a los niveles de educación básica (inicial, primaria y media) y 2.124.394 al nivel superior (584.652 en educación no universitaria y 1.539.742 en educación universitaria). Dejando de lado la educación universitaria, en el país hay más de 41.000 establecimientos educativos, donde trabajan más de 825.000 docentes.

La tasa neta de escolarización de EGB 1 y 2 (niveles dirigidos a niños de 6 a 11 años de edad) es del 98,1%, lo que da cuenta de que la cobertura en este nivel de enseñanza es casi total. Sin embargo, para EGB 3 (dirigido a niños y adolescentes de entre 12 y 14 años) y Polimodal (dirigido a adolescentes de entre 15 y 17 años) este indicador desciende al 78,4% y 53,6% respectivamente, lo cual pone de manifiesto el desafío de incorporar y retener a la población mayor de 12 años⁴.

Los datos revelan que hay un 7% de niños y adolescentes de entre 6 y 17 años que deberían (o podrían) estar incluidos en el sistema educativo y no lo están. Sin embargo, hay que destacar que casi el 75% corresponde a la población de entre 13 y 17 años⁵.

Para los diferentes grupos de edad, las cifras referidas al país en su conjunto se agravan cuando se analiza lo que sucede en algunas provincias. Pero las brechas no son solo entre provincias. En la Argentina, como en la mayor parte de la región, los alumnos provenientes de estratos sociales más bajos presentan un menor desempeño en relación con los niños de estratos sociales más altos. Esto se ve reflejado en mayores índices de repitencia y abandono, menores calificaciones, etcétera.

Al analizar los indicadores de eficiencia interna, la DiNIECE muestra, para el año 2004, que la tasa de repitencia toma los siguientes valores para los diferentes niveles del sistema: 6,47% en EGB 1 y 2; 10,38% en EGB 3, y 7,58% en Polimodal. Si se analiza este indicador al interior de cada nivel, resulta llamativa su tendencia decreciente en EGB 1 y 2, con tasas cercanas al 10% en 1.º año, que bajan al 4,31% al llegar a 6.º.

⁴ Información elaborada por la DiNIECE a partir de los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, INDEC, Ministerio de Economía de la Nación.

⁵ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, INDEC, Ministerio de Economía de la Nación. Disponible en www.indec.gov.ar.

Cuadro 1**Tasa de repitencia. Total país. Año 2004.** (En porcentajes)

EGB 1 y 2								EGB 3				Polimodal			
Total	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Total	7.º	8.º	9.º	Total	1.º	2.º	3.º	
6,47	9,68	6,83	6,04	5,95	5,39	4,49	10,38	7,70	12,86	10,57	7,58	11,35	7,95	1,37	

FUENTE: DiNIECE, MECyT. Relevamiento Anual 2004 y 2005. Datos provisorios.
 Disponible en diniece.me.gov.ar (consulta: diciembre de 2008).

Con respecto al abandono interanual, este indicador crece a medida que se avanza en los niveles del sistema: 1,80% en EGB 1 y 2; 8,54% en EGB 3, y 19,79% en Polimodal. En este caso, es destacable que la tasa de abandono alcanza el 28,35% en el último año de Polimodal.

Cuadro 2**Tasa de abandono interanual. Total país. Años 2004-2005.** (En porcentajes)

EGB 1 y 2								EGB 3				Polimodal			
Total	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Total	7.º	8.º	9.º	Total	1.º	2.º	3.º	
1,80	2,49	0,85	0,86	1,36	1,88	3,46	8,54	2,79	10,46	13,11	19,79	18,80	13,95	28,35	

FUENTE: DiNIECE, MECyT. Relevamiento Anual 2004 y 2005. Datos provisorios.
 Disponible en diniece.me.gov.ar (consulta: diciembre de 2008).

La tendencia también es creciente en el caso del índice de sobreedad, lo cual resulta esperable dado que este indicador es acumulativo. Sin embargo son llamativos los valores que alcanza: 22,8% en EGB 1 y 2; 32,2% en EGB 3, y 35,5% en Polimodal.

Cuadro 3**Alumnos con sobreedad por nivel de enseñanza/ciclo y año de estudio. Total país. Año 2003.** (En porcentajes)

EGB 1 y 2								EGB 3				Polimodal			
Total	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Total	7.º	8.º	9.º	Total	1.º	2.º	3.º	
22,8	16,3	20,8	23,1	25,5	26,5	25,7	32,2	27,4	35,0	34,5	35,5	38,9	35,8	30,0	

FUENTE: DiNIECE, MECyT. Relevamiento Anual 2004 y 2005. Datos provisorios.
 Disponible en diniece.me.gov.ar (consulta: diciembre de 2008).

Si bien, y por lo visto, estamos frente a la presencia de indicadores que nos permiten advertir niveles aceptables de acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo (sobre todo en lo que respecta a la enseñanza primaria) al tiempo también se observa que la fragmentación y la desigualdad entre regiones y sectores sociales plantean:

[un] escenario de pérdida de la posibilidad de transitar una experiencia educativa común, socialmente significativa y de calidad equivalente para el conjunto de los/las chicos/las y jóvenes de nuestro país que cuestiona de manera elocuente el cumplimiento efectivo del derecho a la educación (Finnegan, Pagano, 2006: 97).

2.3. La educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El sistema educativo de educación común de la ciudad de Buenos Aires atiende a 634.346 alumnos en 1.537 establecimientos educativos⁶, siendo uno de los cuatro sistemas educativos que atiende a mayor cantidad de alumnos en el país⁷. Es interesante destacar que, del total de alumnos matriculados en establecimientos estatales de educación común, el 13,2% corresponde a alumnos provenientes de la vecina provincia de Buenos Aires⁸.

En la ciudad de Buenos Aires, la población de 25 años y más promedia los 12,2 años de escolarización. Pero, aunque este valor resulta elevado en relación con el de otras jurisdicciones, se observan marcadas diferencias entre las distintas comunas⁹ de la ciudad. [...] el 96,4% de la población de 5 a 17 años asiste a algún establecimiento de educación formal. [...] dos tercios de la población de 25 años y más posee como mínimo secundario completo. Asimismo, alrededor del 30% completó el nivel superior/universitario, lo cual señala una importante diferencia –a favor de la ciudad– respecto de las otras jurisdicciones (GCBA, 2007: 112-114).

⁶ Las escuelas primarias de gestión estatal suman 440 y están distribuidas en 21 distritos escolares.

⁷ Anuario estadístico 2005. DiNIECE, MECyT, 2006.

⁸ Relevamiento de Matrícula Inicial 2006. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. Datos provisorios.

⁹ El establecimiento de las comunas se vincula con un proceso de descentralización política y administrativa de la ciudad de Buenos Aires. Las 15 comunas con las que cuenta la ciudad se han establecido contemplando, entre otros aspectos, los límites barriales.

Si bien el sistema educativo de la ciudad está organizado en 7 años para la escolaridad primaria y 5 años para la secundaria (a diferencia de la mayoría de las provincias, que tiene una estructura 9-3), a continuación se presentan algunos datos considerando uno u otro esquema de acuerdo a cómo se encuentre en las fuentes disponibles.

Con respecto a la tasa de escolarización neta, esta es cercana a la media nacional para EGB 1 y 2, y la supera en EGB 3 y Polimodal.

Cuadro 4

Tasa de escolarización neta y bruta por nivel de enseñanza/ciclo. Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2001. (En porcentajes)

División político-territorial	Nivel de enseñanza / Ciclo					
	EGB 1 y 2		EGB 3		Polimodal	
	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta
Total país	98,1	106,0	78,4	104,7	53,6	73,7
Ciudad de Buenos Aires	98,7	103,3	89,3	110,3	70,2	93,7

FUENTE: Elaboración de la DiNIECE, a partir de los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC, Ministerio de Economía, 2001. Disponible en diniece.me.gov.ar (consulta: diciembre de 2008).

Si se analiza la eficiencia interna del sistema educativo de la ciudad, siguiendo información proporcionada por el Sistema Nacional de Indicadores, se verifica que los valores para la jurisdicción evidencian en términos globales un mejor desempeño en comparación con los correspondientes al total del país.

En cuanto a la repitencia, como se observa en el cuadro 5, al interior de la jurisdicción los guarismos más altos se registran en los años de estudio 8.º, 9.º y 10.º, coincidentes con el ciclo básico del nivel secundario, y el valor que alcanza este indicador en el 9.º año de estudio resulta un 23% mayor que el promedio nacional

Cuadro 5

Tasa de repitencia. Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2004. (En porcentajes)

División político-territorial	EGB 1 y 2						
	Total	Año de estudio					
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Total	6,47	9,68	6,83	6,04	5,95	5,39	4,49
Ciudad de Buenos Aires	2,38	3,83	2,31	2,02	2,00	2,07	1,99

Cuadro 5 (continuación)

Tasa de repitencia. Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2004. (En porcentajes)

División político-territorial	EGB 1 y 2				Polimodal			
	Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		7.º	8.º	9.º		7.º	8.º	9.º
Total	10,38	7,70	12,86	10,57	7,58	11,35	7,95	1,37
Ciudad de Buenos Aires	9,25	0,73	12,59	13,06	6,80	10,44	7,26	1,63

FUENTE: Relevamiento Anual 2004, DiNIECE, MECyT. Datos provisorios.
 Disponible en diniece.me.gov.ar (consulta: diciembre de 2008).

El cuadro 6 muestra que la tasa de abandono interanual¹⁰ presenta valores inferiores a la media nacional, excepto en 8.º y 9.º año, que equivalen a 1.º y 2.º año de la escuela media en la ciudad. Existen diferencias significativas al interior de la jurisdicción entre los años de estudio que componen la escolaridad primaria y aquellos correspondientes a los dos primeros años de la secundaria, donde las mayores dificultades se presentan en los años de estudio 8.º y 9.º, equivalentes a 1.º y 2.º año de la escuela secundaria.

Cuadro 6

Alumnos salidos sin pase por año de estudio.

Total país y ciudad de Buenos Aires. Año 2002. (En porcentajes)

División político-territorial	EGB 1 y 2										
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	Total hasta 7.º	8.º	9.º	Total hasta 9.º
Total	0,9	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	2,2	0,8	5,0	3,9	1,6
Ciudad de Buenos Aires	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	8,1	6,0	2,1

FUENTE: PASCUAL, L. (2006), sobre la base de datos del Relevamiento Anual 2002 y 2003, DiNIECE, MECyT.

¹⁰ La DiNIECE, en el manual Sistema Nacional de Indicadores, define el abandono interanual como “el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto”. El indicador refiere a la educación común, razón por la cual puede llegar a registrar como abandono, por ejemplo, el pasaje de matrícula a la educación de adultos, ya que esos alumnos no se rematriculan en la educación común.

2.4. El contexto político-educativo del programa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

A partir de 1996, la ciudad de Buenos Aires modifica su marco político-institucional y, con la sanción de la Carta Magna, se realizan elecciones para cubrir los cargos ejecutivos y legislativos, de modo tal que la ciudad deja de estar gobernada por un intendente municipal designado por el Poder Ejecutivo Nacional. En el plano educativo, se puede destacar:

La posición de autonomía de la ciudad se hizo manifiesta en la práctica política de la educación. La independencia económica y el perfil técnico de los ministros y los funcionarios explican en gran medida esta condición, ya que permitió la planificación e impulso de sus propias políticas y programas sin depender de los fondos nacionales. Asimismo, esto le permitió a la ciudad tomar posición frente a las líneas del Ministerio Nacional [...]. Una de las muestras más claras de esto último fue la negativa de la ciudad de Buenos Aires a la implementación de la Ley Federal de Educación (Llinás, 2004: 6-7)¹¹.

¹¹ En el Anexo II se aporta mayor información sobre la estructura del sistema educativo argentino.

3. LOS MARCOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO



El estudio en profundidad sobre el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos de Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, descansa en un enfoque cualitativo de la investigación social. Desde esta perspectiva, se considera a la realidad como una construcción social y, en esta línea, cobra especial relevancia el análisis de las circunstancias históricas que dieron origen a la producción de esta experiencia educativa, como también los significados que le atribuyen los sujetos (Denzin y Lincoln, 1994). Y es en este marco que los actores que forman parte del programa ocupan un lugar central en este proceso de investigación; sus sentidos e interpretaciones respecto de las prácticas, circunstancias y contextos de los que participan, poseen una importancia decisiva para este abordaje.

A partir de este encuadre, y considerando las especificidades que forman parte de los estudios de caso, esta investigación se propuso conocer los aspectos singulares de esta política educativa. Focaliza, entonces, en las particularidades del programa, y, en esta dirección, el contenido descriptivo de este estudio es el que permitirá restituir las complejidades de la iniciativa, desentrañar los significados construidos en esta práctica (Sautu, 2003) y proporcionar nuevas lecturas e interpretaciones de la problemática estudiada. Al reconstruir el programa y comprenderlo en su singularidad, se aporta un conjunto de conocimientos sobre los saberes pedagógicos construidos y, también, sobre las acciones, sentidos, procesos y relaciones sociales que sustentan esta política.

De acuerdo con lo expuesto, en el marco de la presente investigación se recurrió a las siguientes estrategias metodológicas: entrevistas semi y no estructuradas; observaciones en terreno; realización de grupos focales, y análisis de documentos oficiales y de información secundaria. Sobre esta base, el trabajo en terreno se inició en el mes de junio y finalizó la tercera semana del mes de octubre del año 2008. A partir de este encuadre, se realizaron 23 entrevistas en profundidad, 2 grupos focales y 5 observaciones (ver Anexo I).

4. EL PROGRAMA

4.1. Condiciones de vida de los chicos

El Programa de Reorganización de las Trayectorias de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires nació durante el año 2003 en un contexto nacional signado tanto por un quiebre político y económico¹² como por altos niveles de exclusión social y cultural que abarcaban a importantes segmentos de la población y que enmarcaban las condiciones de vida de los niños y niñas que son destinatarios de esta propuesta. Esta situación es puesta de relieve por los diferentes equipos (coordinadoras, asistentes técnicos y docentes) que forman parte del programa y por los integrantes del sistema educativo convocados para aportar sus puntos de vista para este estudio.

La crisis que venía del 2001 se notó en los chicos. Realmente no comían, ni hablar de la posibilidad de tener agua en casa o un baño. Ahora se fue recomponiendo un poco más, [pero] no encontrás¹³ por ahí los cambios edilicios que esta gente necesita, porque siguen viviendo en casillas, 15, 10 personas en una casa chiquita.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

4.1.a. La situación económica y social

Dentro de este marco, la crítica situación económica y social de los grupos familiares de los chicos que actualmente participan del programa es subrayada por los entrevistados a través de diferentes caracterizaciones. Así, se destacan los procesos

¹² En los primeros años de la década de 2000 la Argentina asistió a cambios institucionales cruciales. Su punto de inflexión se ubicó en las protestas sociales desarrolladas el 19 y 20 de diciembre de 2001, fecha en la que se interrumpió el gobierno presidido por Fernando de la Rúa y asumió una gestión designada por el Parlamento nacional. En ese contexto se puso de manifiesto una crisis social de magnitud con niveles de pobreza que alcanzaron a casi el 60% de la población.

¹³ En este informe se respeta el habla de los actores; por eso en el texto se hallará el modismo rioplatense llamado “voseo”, en el cual se sustituye el pronombre de la segunda persona del singular (“vos” en lugar de “tú”) y se modifican las vocales y la acentuación del verbo (en este caso “encontrás” en vez de “encuentras”).

de descomposición social que derivaron en la configuración de situaciones de extrema pobreza que ocasionan la existencia de un conjunto de necesidades básicas que no se hallan cubiertas.

Entrevistadora: Decís que no tienen las necesidades básicas satisfechas...

Entrevistado: Exactamente, estamos hablando de alimentación, de agua [...]. Hay gente que no tiene en su casa agua potable, ni siquiera un baño tienen. Recibimos gente pobre, pero eso no quiere decir que no coma o que no tenga su lugar para dormir. Estoy hablando de esta diferencia: de no poder dormir bien, de no poder comer bien, de no tener agua, de no tener luz, de no tener baño.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

4.1.b. El problema del trabajo y de la obtención de recursos

Los problemas vinculados con la obtención de recursos económicos y con trabajo de los grupos familiares son destacados por equipos de aceleración y por integrantes del sistema educativo. En un contexto de inestabilidad social, la mayor parte de la población que atiende el programa, los miembros de los grupos familiares de los chicos, obtienen sus recursos a través de trabajo informal, la asistencia y los planes sociales. Así, ante una pregunta respecto de las formas de sobrevivencia de estos grupos, una vicedirectora describe:

Entrevistadora: ¿A qué te referís con “el plan”?

Entrevistada: A los subsidios, al Plan Ciudadanía. Si no, trabajan en costura, en talleres clandestinos. La mayoría trabaja en costura o en construcción, o viven de subsidios. Son muy pocos los que tienen un trabajo estable.

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

Dentro de este marco, la necesidad de los chicos de desarrollar diferentes tipos de actividades económicas es destacada por gran parte de los entrevistados. Aquí se subrayan dos de las características más frecuentes que asumen dichas actividades: el trabajo informal (por ejemplo, el cartoneo), y la asunción de responsabilidades vinculadas al ámbito familiar.

En general, cartonean. Más que el trabajo infantil fuera de la casa, lo que se da, y bastante fuerte, es el trabajo dentro de la casa. Niños que se tienen que quedar a cuidar a sus hermanos más pequeños.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Este tipo de situaciones son relatadas por una de las alumnas:

Entrevistadora: *¿Faltás?*

Entrevistada: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Qué pasó? Contame...*

Entrevistada: *A veces falto porque mis hermanitos... Porque yo tengo un hermano que se llama Fabricio... Tiene 3 años y se porta mal. Y por eso siempre a la mañana se levanta para que le haga la mamadera...*

(Entrevista a alumna, 1.4.c.).

4.1.c. La situación de los grupos familiares de los chicos

Diferentes circunstancias críticas que atraviesan a los grupos familiares de los chicos les plantean a los entrevistados un conjunto de miradas y reflexiones sobre sus condiciones de vida. La violencia, la judicialización y la desarticulación familiar son descritas por diferentes miembros de los equipos de aceleración.

Entrevistada: *Hay muchos chicos que están en situación de riesgo, por violencia; tenemos niños judicializados, por maltrato familiar, por violencia familiar...*

Entrevistadora: *¿Se van a hogares?*

Entrevistada: *En algunos casos [...]. Esto ha pasado acá, una nena que ha sido separada de su mamá; yo la visité el año pasado en el Hospital Santojanni por una paliza que le había dado la mamá. Ya había antecedentes de eso, y la denunció su propia madre, o sea, la abuela de la nena. Y este año hay un niño que está judicializado pero que lo han vuelto con su mamá, estaba con su abuela en el Tigre... Y hay otra niña, también judicializada, que estuvo en un hogar. La nena se escapó de la casa, se llevó a sus hermanos y se fue a un hogar. Nunca quedó demasiado claro si había una cuestión de abuso del padrastro. Por eso te digo que hay muchos chicos en riesgo. En riesgo por su salud, en riesgo por desnutrición, en riesgo por la posibilidad latente de abuso, de maltrato, que es muy habitual...*

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Las transformaciones producidas al interior de los grupos familiares de los chicos durante los últimos años son analizadas por los diferentes equipos de aceleración. Gran parte de estas transformaciones encuentran en el tema del género una cualidad

distintiva. La tendencia a que sean las mujeres las que asumieron el rol de jefas de hogar y las figuras que asumen los adultos a cargo de los chicos, son analizadas por los entrevistados.

La otra vez estábamos hablando con una asistente técnica de un grupo en un grado, ningún pibe¹⁴... todos los padres habían muerto; no era que se habían ido, habían muerto. En 2006 me acuerdo de que teníamos varios casos de chicos de sexto o séptimo que eran los primeros en su familia que iban a la secundaria, y eso te daba un dato de la situación familiar. Encontrábamos pocos padres. Encontrábamos mucho menos padres varones, y era mucho más difícil traerlos. Después de la crisis empezaron a venir, los más desocupados. En ese momento se me ocurrió ir a capacitar, y una maestra me dice: "Me pasa algo llamativo: estoy en primer grado y hago reuniones de padres y hay muchos padres varones con bebé". Claro, las mujeres estaban trabajando. Nos cuesta mucho encontrar a los adultos. Hacemos de todo, vamos a la casa, rompemos todos los encuadres, si es preciso tenemos una reunión en un bar... Nos cuesta más encontrar al adulto que necesitamos, y cuando lo encontramos no nos cae más, hay que ir a buscarlo. Esto también nos ha enseñado que a lo mejor tenemos que seguir insistiendo, y que la alianza es con el pibe y el trabajo es con el pibe. Es muy contradictorio: por un lado tenemos a los derechos del niño, pero a lo mejor la única manera de poder garantizarle a este pibe algo de los derechos es seguir trabajando con él y garantizando esa relación del pibe con la escuela, y nosotros como referentes en esa relación. Y bueno, es que no están el padre ni la madre, y no es que hayan muerto. Todos sabemos cómo está ese pibe, cómo es su historia, y a veces es mejor que la madre no venga. El pibe dice "no la llames a mi mamá". Yo he aprendido muchísimo escuchando a los pibes hablar; escuchar a los chicos es alucinante.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Dentro de ese marco, los procesos signados por la desarticulación de los lazos familiares son puestos de relieve por los entrevistados.

Entrevistada B: *Se veía fuertemente cómo la gente era cada vez más pobre, y los lazos estaban más quebrados, los pibes estaban más sueltos. Había historias también mucho más difíciles. Siempre había algún familiar*

¹⁴ Pibe/a: modismo por "niño/a".

que estaba en cana¹⁵, o estaba por entrar, o algún hermano que había muerto de SIDA. Había pibes que habían pasado por varias manos.

Entrevistada A: *Muchos pibes institucionalizados... Yo muchas veces me había encontrado en mi vida con chicos que estaban, por ejemplo, a cargo de abuelos, porque la madre trabajaba con cama adentro y el padre no existía. Pero había una abuela ahí, una figura adulta referente, que se ocupaba de la crianza. Yo es la primera vez que veo, en los grados de aceleración, comunidades de niños, de hermanos, con un hermano grande de dos o tres años más y que vive por ahí a tres casillas de diferencia de donde vive la mamá, pero con los lazos completamente cortados.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

4.1.d. Las relaciones de los chicos con la escuela

Teniendo en cuenta sus condiciones de vida, los vínculos que pueden establecer los chicos con la escuela, con los ámbitos destinados a la educación y la cultura, suscitan diferentes reflexiones. Consideran, así, el hacinamiento, la necesidad y la naturalización que poseen respecto de la realización de actividades domésticas; el tipo de problemática familiar, que requiere de un mayor sostenimiento de cada niño, y las aspiraciones mitigadas en el plano educativo, que desalientan la participación de los chicos en el ámbito escolar.

Entonces se tienen que quedar a cuidar a los hermanitos menores, y la escuela pasa a otro plano, no es lo primordial. Entonces tienen edad muy avanzada y están en la primaria. La otra opción era que terminaran su escuela primaria de noche, pero la realidad es que si no tienen un seguimiento no pueden terminar la escuela. Es decir, el mundo que los rodea los absorbe.

(Entrevista a docente, referente, 1.2.c.).

En Soldati tengo una nena que no está viniendo porque el hermanito está muy, pero muy mal con la droga. Me llamó la mamá, en vacaciones de invierno, diciéndome que se pasa las noches buscándolo, que ya estuvo detenido, y esto hace que la nena no venga o que la nena falte a la escuela.

(Entrevista a docente, referente, 1.2.c.).

¹⁵ En cana: modismo por "en la cárcel".

Hay que remar muy contra la corriente, y además los pibes no tienen a la escuela como parte de su deseo. La escuela es un mundo desconocido y también amenazante... Yo me imagino también por la postura que implica irme a otro lado ¿no? y dejar ese lugar en el mundo tan conocido. Si te lo planteás como objetivo de retención, si a este pibe le sigue pasando que cierra su mundo acá, este lugar, la escuela, es tan riesgoso para él porque está tan pesado, porque no tiene vínculos familiares desde donde pararse para estar allí. Si pudiera irse un poquito más allá, cruzar, ir a tal lado... por ahí tendría otras posibilidades. En esos casos particulares te ponés a pensar otras cosas. Pero no tenés ni capacidad operativa para hacerlo, por un lado, y por otro lado es difícil, difícil de encontrar. No hay lugares para estos chicos...

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Para la mamá y la familia de Romina, es lo mismo que vaya a la escuela o al supermercado a comprar leche y huevo. Si va o no va, qué pasa y qué hace, no es algo que genere preocupación o que tenga algún grado de importancia. Hay un grupo de gente para la que ir a la escuela le es irrelevante, pero para otros no. Después te encontrás con gente que sí quiere que sus hijos terminen, o que por lo menos avancen dentro del sistema, pero a veces no están los medios para sostenerlo. Pero el pibe que puede hacer la tarea en algún lugar en su casa, con que ya lo pueda hacer, ya hay una diferencia. Y esto a veces no se puede garantizar, un lugar para hacer la tarea, alguien que se siente, que te ayude... Estamos hablando de algo que parece un pavada, pero no lo es. Yo diría que es algo grave. En muchos de los pibes que recibimos vemos el fracaso escolar, pero no porque son malos alumnos sino porque no hay forma de sostener el ser alumno, el estar dentro del sistema.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Se trata de familias que tienen como prioridad el ver cómo sobreviven, cómo subsisten en una sociedad que los ha marginado, en todos los aspectos.

(Entrevista a EOE¹⁶, 2.3.a.).

¹⁶ Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la ciudad de Buenos Aires están conformados por especialistas interdisciplinarios. Tienen como principal objetivo realizar diagnósticos psico-educativos y brindar una orientación escolar a niños y niñas en edad escolar derivados por distintas instancias (educativas, judiciales, etc.) o por demanda espontánea, con o sin necesidades educativas especiales de los distintos distritos escolares.

La ausencia, el sostenimiento de la asistencia, es multicausal. Y a veces hay mucha voluntad de los papás, supuestamente, de enviarlo a la escuela, para que cumpla, porque quieren que el nene termine la primaria y continúe la secundaria, pero es como que ellos se ven desbordados por su propia situación.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

4.1.e. Las relaciones de los chicos con el contexto urbano

Las posibilidades e imposibilidades de desplazamiento de los chicos dentro de la ciudad constituyen otro elemento a tener en cuenta cuando se analizan sus condiciones de vida.

Sí, la discriminación que sufre cuando un pibe te dice “yo no puedo ir a la escuela que usted me ofrece, no porque no tenga para pagar el colectivo, porque no tengo ropa para ir...”. La verdad es que ellos tienen mucha conciencia de la mirada discriminatoria de los demás hacia ellos.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

La escasa distancia entre algunos puntos céntricos de la ciudad y el barrio donde viven los chicos, junto con los modos a partir de los cuales cada uno de ellos representa esas “distancias” geográficas, son analizados por diferentes miembros del programa.

Me acuerdo de que estábamos en Plaza de Mayo y corrían las palomas, y uno se quedó parado. Estaban todos los pibes parados, porque la guía les estaba mostrando la Catedral y el Cabildo, y él estaba mirando para el otro lado. Yo me acerco y le digo “¿qué mirás?”, y me dice: “está muy cerca esto, ¿no?”. Le digo “¿a qué te referís?”, y contesta: “está muy cerca de mi casa, y yo no lo conocía”. Te da en qué pensar. Es un pibe que vivía en Villa Cartón, y un pibe que se puede plantear esto tiene todas las posibilidades.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

4.1.f. Las condiciones de vida de los chicos y sus relaciones con el Estado

Respecto de las condiciones de vida de los chicos, en pocos casos se hace referencia a la ausencia o la presencia del Estado frente a este contexto o frente a la vul-

neración de derechos que estos sectores sufren. Aquí introducimos algunas puntualizaciones expresadas por los entrevistados:

Obviamente terminás poniendo plata para esto, comprando aquello o lo otro. Pero en realidad no vas a cubrir todos los problemas de los pibes... Eso era un drama, no podíamos cubrir el problema de todos los chicos, ahí hay algo que tiene que hacer el Estado, también.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

En este país, pensar que un pobre tiene derecho y puede además hacer ciertas cosas, es remar contra la corriente...

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Hay una cuestión de trabajo con los chicos sobre la ciudadanía y los derechos, y en muchos casos con la familia también. Son chicos que vienen de no recibir educación, directamente, o que reciben respuestas de la escuela: "no, no hay lugar", o "no se puede". En algunas situaciones, uno tiene la posibilidad de trabajar con algunos chicos o con algunas familias en relación a eso, en que sí tiene derecho, en que sí tiene lugar. Eso es lo que pasa en muchos casos dentro del programa, que los padres y los chicos reconocen que sí tienen lugar. Me parece que es muy práctica la respuesta del programa en ese sentido, de que hay un lugar y un derecho que tiene que ser respondido. Porque si no, hay una suerte de aceptación del destino, y si le contestan que no hay vacante o le contestan que el hijo no puede, está la aceptación. Entonces, se trata de ver que no es así y que hay una obligación de parte de la escuela de dar respuesta a algunas cosas. Todo esto es algo que no se le ha dicho a esa gente.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.a.).

4.2. La situación de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diferentes miembros del programa y del sistema educativo analizan la situación de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

Por una parte, se destaca la importancia que posee para los chicos el hecho de participar de la escolaridad común:

Algo que viene recorriendo nuestras preocupaciones tiene que ver con la escuela como lugar valorado por los chicos y las familias. Aunque los modos

de expresión de esta relación no son los que la escuela está esperando, yo creo que es un espacio valorado. Y es necesario entrar en un diálogo para resignificar muchas de las prácticas tradicionales de la escuela que perdieron su sentido, ir a buscar ese sentido y darle una vuelta. Pero rescatarla, porque vamos viendo que es útil, necesaria, formadora, y que por lo menos no estamos teniendo otra respuesta mejor.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

La expulsión —explícita o velada— de estos grupos de chicos de las instituciones es delineada a través de diferentes descripciones y reflexiones. Desde la derivación a la educación de adultos y las trabas para inscribirse fuera de término, hasta las fronteras que se generan cuando la población no es de la ciudad, son los diferentes modos de obstaculizar la participación de los chicos en la escuela.

Entrevistada 3: *La escuela dice que esos chicos “no son de ahí”, porque son pibes que cuanto más lejos los tienen, mejor. La escuela no los quiere. Se está dando un fenómeno de que cuando el pibe está llegando a sexto grado, con bastante sobriedad y problemas de conducta, lo están fletando¹⁷, entre comillas. Lo mandan a las escuelas para adultos. El año pasado [pasó con] chicos de 13 años, no de 15...*

Entrevistadora: *A mí me han tocado casos de chicos de 12 y hasta de 11.*

Entrevistada 2: *Y después los ves en la calle...*

Entrevistada 1: *Están a la deriva...*

Entrevistada 3: *Y además no se sostienen en la escuela, los echan, los terminan echando.*

(Grupo focal de docentes, 1.2.a.).

Aparece muy fuertemente una situación que es: “bueno, yo vine de otro lugar con mi familia, de pronto caímos acá”, de Bolivia, de Jujuy, y dicen “llegamos rápido, el boletín quedó allá, nadie podía viajar, me anotaron en esta escuela, me pusieron en segundo grado...”. Y el chico venía de cuarto, pero lo pusieron en segundo. El chico te explica que la directora habló con la mamá y le dijo que él sabía menos que los otros chicos y que se iba a sentir mal si lo ponía en el grado en que supuestamente tenía que estar, y que lo bajaron “por su bien”. Y el chico ya se instaló en ese grado,

¹⁷ Fletar: modismo por “expulsar”.

porque la maestra dijo “estás mejor acá”. Yo asocio esto a cómo encorseta la estructura escolar, así como la conocemos, ciertos itinerarios de algunos chicos, que no son los esperables. Y cuando vos empezás a hablar con él acerca de su historia escolar, te lo trae como una situación traumática, que le dejó a él una pregunta: “¿Por qué finalmente yo me quedé en esta situación?”. No digo que a todos les pasa lo mismo, pero en cada grupo hay dos o tres que te traen esto.

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Hay escuelas que, tal vez, están ubicadas en medio de las villas, y entonces tienen otra tolerancia con el chico que no tiene el mismo ritmo de aprendizaje. Otras escuelas, ubicadas en lugares más céntricos, que tienen otra población, son más expulsivas, y los hacen repetir una y otra vez, y ellos viven el fracaso muy fuerte. Entonces nos encontramos con nenes de más de 13 años que si uno los deja, si no hay intervención del proyecto, vuelven a repetir. ¿Y cuál es la decisión? “Bueno, dejalo que repita, total, que después pasa a Adultos”. O les ponen todos 1 [de calificación], y quizás no estaba para aprobarlo con un 6, pero tampoco con un 1; si pudo lograr algo, ¿por qué 1? No sé, pónganle un 4, un 5...

(Entrevista a docente, 1.2.a.).

Dentro de este marco, en los relatos sobre este tipo de intervenciones que plantean las escuelas, una de las alumnas de aceleración que actualmente cursa 4.º año de la escuela secundaria retrata este tipo de abordajes. Aquí se describe uno de los modos posibles para desvincular a una alumna de la escuela: dificultades que derivan en la necesidad de inscripción en una escuela para chicos con necesidades especiales.

Entrevistada: *En primer año me llevé Lengua porque no sabía mucho hablar. Tenía faltas de ortografía, tuve problemas también en primer año con una profesora de geografía.*

Entrevistadora: *¿Por qué?*

Entrevistada: *Porque tenía muchas faltas de ortografía. Y me quisieron cambiar de colegio, porque como yo iba a grado de aceleración [decían que] no estaba bien orientada para hacer el secundario. Entonces que fuera a un colegio... no me acuerdo, un colegio para tontos.*

(Entrevista a alumna, 1.4.c.).

La densidad de los conflictos que atraviesan a las escuelas y su lugar de contención para los sectores vulnerables también aparece en los relatos de los entrevistados.

[...] *muy amenazados por la comunidad, por los pibes. Hay un alto grado de violencia en la escuela en general, en los recreos, en el trato con los pibes, de los maestros con los pibes. Una manera de agazaparse: "con estos pibes no se puede".*

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Una cosa muy fuerte en los equipos directivos más progresistas, era que estaban los que incluían y retenían, pero no siempre se preguntaban cómo hacer para enseñar, sino que bastaba con incluir y sostener. Y si además aprenden, es una cuestión de lujo, una cosa accesoría. Decían "nosotros los cuidamos, los queremos, los tomamos, mientras los expulsan del resto de las escuelas del distrito nosotros les abrimos las puertas y los queremos", y no había demasiadas preguntas sobre cómo hacer para enseñar.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Dentro de este cuadro institucional, también son destacados los problemas derivados de la situación de los docentes. Así, se subraya la existencia de diversos modos que poseen los maestros para sostener el día a día en la escuela. El uso de licencias, las enfermedades y las cuestiones psiquiátricas son algunas de las más usuales.

La crisis de 2001 nos va a pasar por arriba, y creo que además ya estamos viendo los efectos. El uso de las licencias, las enfermedades, la patologización de la patología, las licencias por cuestiones psiquiátricas que son mentira, y son una mentira muy particular.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Entrevistadora: *Un docente del grado común también debería tener cierta expectativa de que el chico pueda tener logros.*

Entrevistada: *Sí, se produce un quiebre porque el docente está solo, y están solos el director y el vicedirector. Ellos quizá un poco menos, porque conforman un equipo directivo, cuando tenés suerte. Pero yo siento que hay mucha soledad y mucho desgaste docente, y realmente la diversidad con la que se encuentra el docente hace que, muchas veces, no se encuentren los estilos pedagógicos para aplicar. O muchas veces el desgaste es tal que no pueden responder a las individualidades que se presentan. Entonces el docente se encuentra frente a situaciones para las cuales, probablemente, no esté formado. Yo creo que también es una cuestión medio reactiva frente a esta falta de acompañamiento institucional. Yo*

hablo muchas veces con ellos y si bien no está puesto totalmente en palabras, portan un malestar que tiene que ver con esta fatiga diaria.

(Entrevista a EOE, 2.3.a.).

Una mirada sobre las condiciones institucionales y pedagógicas en las que se desarrolla la tarea educativa, permite advertir los modos a partir de los cuales se perfilan los procesos de enseñanza y aprendizaje en algunas escuelas de la ciudad.

Entrevistadora: ¿O sea que los chicos traen de la escuela, del grado común, la idea de que no se pueden equivocar?

Entrevistada 2: No sé si es que no se pueden equivocar, creo que traen la idea de que todo lo que ellos hacen está siempre mal, y que el maestro, en general, en vez de decirle “bueno, a ver cómo te ayudo”...

Entrevistada 5: ...te mata.

Entrevistada 2: Claro, o te pone un 1, un Insuficiente, y vas directamente a marzo o a diciembre.

Entrevistada 3: A mí me parece que eso pasa cuando uno tiene un grado de 30 chicos. No es que el error se tacha y oculta, sino que ante un grupo de 30 chicos la dinámica y la preocupación como maestra hace que a veces tengas que hacer eso. Hay muchas variables, grados muy numerosos, conducciones que no se ocupan de los alumnos ni de los maestros... No hay asesoramiento. Hay pibes que realmente vienen muy mal, con familias que no los pueden sostener, y todo eso hace que se caiga en una cuestión de conductivismo, porque el conductivismo, al maestro, lo deja tranquilo: es primera, segunda, tercera y el auto arrancó.

Entrevistada 5: Lo mismo que hacés en aceleración, es imposible hacerlo en el grado.

(Grupo focal de docentes, 1.2.a.).

4.3. Las características del programa

El Programa de Aceleración fue diseñado durante el año 2002 y comenzó a desarrollarse a partir del ciclo lectivo 2003 en un conjunto de escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad en las que la sobreedad se presenta con singular envergadura. El programa se propone ofrecer alternativas que permitan acelerar el pasaje de los alumnos al grado más cercano al que corresponde a su edad cronológica y que, al

mismo tiempo, garanticen el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo que resulte posible (GCBA, 2002).

4.3.a. Historia del surgimiento del programa y fases reconocidas en su desarrollo hasta el presente

El programa surgió en el marco de una gestión nacida durante el año 2000, que planteaba la posibilidad de relevar y dar respuesta a algunas problemáticas educativas de la ciudad vinculadas con la exclusión educativa¹⁸ –dentro de las cuales se recorta el problema de la sobreedad– y recibe una fuerte impronta de la reforma curricular que elabora los Pre-Diseños Curriculares¹⁹ para la jurisdicción: el Programa de Aceleración necesitaba una propuesta pedagógico-didáctica renovada (adecuada y específica) y la Dirección de Currícula encuentra en él un espacio donde el Pre-Diseño Curricular podría constituirse en una posible respuesta a los problemas de la enseñanza en el contexto de la ciudad.

En sus inicios, Aceleración dependía de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y, a partir del año 2008, con el último cambio de gestión, pasó a formar parte de la Coordinación de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ex Secretaría de Educación).

Durante el diseño del programa, se analizaron diversas experiencias de aceleración implementadas en Brasil, EE.UU. y Colombia. Este análisis permitió rastrear antecedentes significativos y elaborar las bases para pensar los diferentes modelos de atención a la sobreedad en otras ciudades.

¹⁸ Se trataba de una gestión que ponía el acento en una inclusión educativa plena. De ahí que se afirmaba: “En educación no tiene sentido hablar de inclusión sin aprendizaje. Porque sabemos esto, nosotros sabemos que es falso pensar que primero hay que incluir a los chicos en las escuelas y recién después ocuparnos de que aprendan. Por eso, todos los programas que buscan garantizar la inclusión educativa contienen medidas pedagógicas para asegurar los aprendizajes” (Secretaría de Educación, 2004, Notas para el discurso del jefe de gobierno, Buenos Aires, pp. 7, mimeo).

¹⁹ En 2002, año de surgimiento del Programa de Aceleración, la enseñanza en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires se regía normativamente por el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* aprobado en 1986. Sin embargo, en ese momento se encontraba ya avanzado el proceso de reforma curricular, en el curso del cual la Dirección de Currícula de la Dirección General de Planeamiento había producido los Documentos de Actualización Curricular y los Pre-Diseños Curriculares correspondientes al primero y segundo ciclo del nivel. Los necesarios reajustes incorporados a estos últimos generaron las condiciones que permitieron la aprobación, en el año 2004, del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria-Primer Ciclo / Educación General Básica* y del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria-Segundo Ciclo / Educación General Básica*, los cuales constituyen la prescripción curricular vigente para el nivel.

En el transcurso de las entrevistas, los diferentes miembros de los equipos de aceleración reconstruyeron los inicios del programa. Recuerdan, así, los énfasis, los problemas y las perspectivas que fueron considerados en ese momento. Responder a la problemática de la sobreedad se recorta como un componente fundamental de la etapa fundacional del programa.

Entonces aparece otra preocupación: qué se hace con la sobreedad de estos pibes que se caen, qué se hace con la sobreedad en términos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Empezamos a estudiar propuestas de todo tipo, y después de que se empieza a trabajar con los supervisores, se recorta como un problema particular. Miramos a Latinoamérica, cómo se está resolviendo este tema. Nosotros teníamos un problema más acotado en ese momento que es el segundo ciclo, porque el primer ciclo, con todo el desarrollo de ZAP y de Maestro+Maestro²⁰, nos parece que ya estaba mirado y venía siendo laburado.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Las características de una gestión orientada a dar respuesta a los procesos de exclusión educativa en clave de política pública también son resaltadas por algunos integrantes del programa. Así, la creación de programas para la atención educativa de chicos y chicas en situación de vulnerabilidad constituyó una nota distintiva de la Secretaría de Educación de entonces.

Los programas que había en ese momento en la Secretaría tenían que ver con atender problemáticas de chicos que estaban siendo invisibles dentro de la escuela o que estaban quedando fuera de la escuela y para los cuales no había una respuesta. Había varios programas atendiendo el fracaso escolar, la repitencia, la deserción dentro de las escuelas, y Aceleración tiene la respuesta desde la enseñanza.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Las condiciones políticas, cuando no están acompañadas con previsión presupuestaria, no son previsiones políticas en serio. Durante todo el primer año de funcionamiento del programa, desde la impresión de los materiales, la provisión de bibliotecas en las aulas, los sueldos de los asistentes,

²⁰ El programa Zonas de Acción Prioritarias (ZAP) se dirigía a dar respuesta a las desigualdades de un amplio sector de la población de la ciudad. Uno de sus proyectos, Maestro+Maestro, interviene a través de parejas pedagógicas en el primer ciclo de la escuela primaria.

el equipo de asistencia técnica... todo estuvo dirigido a efectivizar la puesta en marcha del programa.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Durante la primera fase, los énfasis situados en el componente didáctico del programa son puestos de relieve por los protagonistas de aceleración.

Está la etapa fundacional del programa, 2002-2003. Yo entré en 2004 y recibí el impacto de las asistentes técnicas. Ellas traían como un ir a la escuela muy parecido al Quijote de la Mancha, con la bandera de la didáctica, como que con eso se iban a resolver todos los problemas de las familias. Y por otro lado el impacto de encontrarse con que había otras cosas, que no eran solamente problemas de enseñanza.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Las miradas externas y los puntos de vista que planteaban las instituciones respecto de la inserción del programa en las escuelas, son analizadas por los integrantes de los equipos de aceleración, junto con las resistencias propias de una propuesta que comenzaba a desplegar sus primeros pasos en la gestión.

Entrevistada A: *Los directores te dicen “no vienen a la escuela en el turno que les toca ¿van a venir a un contraturno?”²¹. Todo parecía extremadamente raro, nosotros incluso pensamos más de una vez si era viable la propuesta que estábamos haciendo...*

Entrevistadora: *Era abrir una huella...*

Entrevistada B: *Totalmente.*

Entrevistadora: *¿Dónde ubican ustedes la mayor resistencia?*

Entrevistada B: *En ese momento la mayor resistencia era con nosotros mismos, porque estábamos mucho más pegados al diseño curricular y al modelo de alumno que el diseño curricular estaba queriendo instalar, que a los pibes que todavía no conocíamos, porque no habíamos tenido laburo²² en terreno. Entonces era de modelo, de planeamiento.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

²¹ La asistencia a los grupos de Aceleración les exige a los chicos asistir tres veces por semana a otro turno escolar (llamado “contraturno”) además del que provienen.

²² Laburo: modismo por “trabajo”.

Cuando nos introducimos en los cambios que se fueron generando en el programa, sus integrantes identificaron la trayectoria de Aceleración como un recorrido signado por el movimiento constante.

Entrevistadora: *¿Podría delimitar algún punto de inflexión?*

Entrevistado: *El punto de inflexión es el programa. Entonces el programa tiene una característica de inflexión. Yo creo que no hay permanencias posibles; incluso hemos aprendido a planificar para el futuro pero sin fecha. Sabés por qué atajos no vas a tomar, incluso a veces sabés que los podés tomar por un ratito por alguna estrategia. Tenés una línea, pero es como el diálogo, es un juego donde uno conoce las reglas del juego, jugás con esas reglas pero no sabés cómo termina. En ese sentido es lo más parecido al diálogo. Yo a veces me encuentro en Aceleración discutiendo situaciones que ya discutimos, pero la discusión es nueva aunque se parece a otra.*

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Dentro de este marco, los protagonistas del programa mencionan algunas de las principales discusiones vinculadas con la profundidad y la extensión de la propuesta.

Me parece que el programa nace como una experiencia muy de laboratorio. Me parece que si vos querés hacer una política pública y querés que sea para abarcar a varios, no podés seguir sosteniendo esta idea de trabajar como en un laboratorio en cada lugar. Entonces hay un cambio, abarcás poco con todas las exigencias que tenés de cómo querés hacer ese trabajo, o abarcás un poco más y bajás un poco el nivel de exigencia que le metías a todo el laburo de laboratorio que estabas haciendo.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Al mismo tiempo, algunos de los miembros de los equipos que forman parte de Aceleración reconocen ciertos puntos de inflexión relacionados con la diversificación y apertura del programa.

Yo diría que hay una tercera etapa, que es cuando empieza a diversificarse el programa. Antes tenía puestas las energías en grados, y ahora empieza a abrirse mucho más en grupos²³. Hay como una explosión de apertura mucho mayor a más escuelas, desde la propuesta de grupos. También me parece que hay una decisión y un cambio, tratando de adecuarse a las posibilidades que tiene el programa y a lo que se puede atender en las es-

²³ Las principales propuestas organizacionales del programa son la conformación de grados de aceleración y de grupos dentro del grado común.

cuelas. O sea, para abastecer, atender, acompañar más escuelas, se fueron abriendo más grupos que grados.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

4.3.b. Delimitación de la escala del programa con relación a los destinatarios potenciales

- **El problema de la sobreedad**

Para introducirnos en el problema de la delimitación de la escala del programa, es necesario considerar algunas características de la sobreedad que toma Aceleración:

[Es] una condición de los alumnos que requiere atención específica. Son necesarias las políticas que buscan resolver las situaciones pedagógicas relacionadas con la sobreedad y, además, este fenómeno educativo tiene que ser abordado de manera específica porque los alumnos que se encuentran en esta condición tienen mayores dificultades para finalizar el nivel primario en las escuelas comunes y para continuar su trayectoria escolar en el nivel secundario (GCBA, 2002).

Dentro de este marco, se delimitan los destinatarios del programa. Se trata de niños y niñas inscriptos para cursar 4.º o 6.º grado en condición de alumnos regulares en las escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires, que tienen dos o más años de edad que la esperada de conformidad con la secuencia de un año por cada grado de escolaridad, que es de nueve años para 4.º grado y once para 6.º grado, cumplidos al 30 de junio. Según se menciona en un documento elaborado por el programa (GCBA, 2002), los alumnos se encuentran en condición de sobreedad por diversos motivos, entre otros:

1. El ingreso tardío a primer grado.
2. Las repitencias reiteradas.
3. La conformación de trayectorias escolares discontinuas por abandonos temporarios, enfermedad, mudanzas y otras.
4. La derivación a circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela común en un grado diferente al que corresponde a la edad.
5. La nivelación mediante exámenes que realiza la escuela de los alumnos provenientes de otro país o provincia.

Según el cuadro 7, aportado por el programa, la mayor causa de sobreedad la constituye la repitencia, a lo que le sigue el ingreso tardío sumado a la repitencia.

Cuadro 7

Cuadro comparativo de las causas de sobreedad en los alumnos que ingresan en 4.º/5.º grado

AÑO	MOTIVO DE SOBREDAD								Total
	Ingreso tardío exclusivamente	Ingreso tardío y repitencia	Repitencia exclusivamente	Repitencia y sin escolaridad	Años sin escolaridad	Ingreso tardío y algún año sin escolaridad	s/d	Ingreso tardío, repitencia y sin escolaridad	
2003	4 (3%)	22 (16%)	63 (44%)	2 (1%)	2 (1%)	5 (4%)	44 (31%)	0	142
2004	2 (2%)	26 (29%)	36 (38%)	2 (2%)	3 (3%)	2 (2%)	31 (24%)	0	102
2005	7 (9%)	27 (36%)	36 (48%)	1 (1%)	1 (1%)	1 (1%)	8 (4%)	0	81
2006	0	11 (18%)	23 (38%)	2 (3%)	0	2 (3%)	17 (28%)	6 (10%)	61
2007	1 (2%)	18 (32%)	21 (38%)	7 (13%)	1 (2%)	—	7 (13%)	0	55

FUENTE: Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.

Durante las entrevistas, la sobreedad es definida en términos de trayectorias escolares fracturadas, atravesadas tanto por la situación social, económica y familiar de los chicos como así también por el tratamiento que la escuela hace de estas situaciones.

Quando hablamos de sobreedad, en principio estamos hablando de un índice, de un indicador que utilizan las estadísticas para hablar de la edad de los alumnos. La sobreedad es eso de que un niño no está en el grado en el que tendría que estar, que está desfasado de la edad que corresponde. En este caso nosotros hablamos de dos años, porque si está un año desfasado tampoco es una situación para decir “qué sobreedad tiene el alumno”. [Hay que ver] cuáles son las causas por las que el pibe llegó ahí. Por un lado la repitencia; y después tenés el tema del abandono.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Dentro de este marco, los entrevistados relatan miradas y perspectivas de los chicos respecto de su problemática, que permiten reconstruir la trayectoria escolar de cada uno de ellos.

La sobreedad es un indicador fuerte para los chicos. Habitualmente, cuando empezamos les tomamos una entrevista a los chicos, cuando los invitamos a subirse al programa, para que nos cuenten cómo fue su historia escolar. Tratamos de correrlos un poquito de esto de “soy burro, yo no puedo, yo no sé”. Con ese propósito, nosotros vamos armando una historia, escuchando a todos los pibes. Vos advertís claramente que ellos saben que hay un problema, manifiestan una incomodidad, no están cómodos. Y es una marca muy fuerte en relación a su futuro. Porque cuando uno le pregunta “¿cuándo vas a terminar el secundario?”, hay cierta cosa de que este momento va a ser eterno, de que siempre va a estar en la escuela primaria. Entonces, ¿dónde está el proyecto? Cuando vos te metés a laburar con los pibes, “bueno a ver... primer grado ¿en qué año fue?” y lo ponés a hacer la cuenta; “al año siguiente ¿en qué año estabas?, y tu señorita ¿cuál era? ¿Cómo te fue con ella?”, “no sé”; “no, pensá, ¿cómo se llamaba?” y “¿a qué escuela ibas?”, “no sé”, “no, pensá”. O sea, el “no sé” es “no me hago cargo de la historia”. Bueno, vamos a tratar de armar esta historia. Finalmente los pibes llenan todos los blancos.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Los traslados, las posibilidades de acceso a la escuela de chicos de países limítrofes y de provincias del interior del país, son resaltados como algunas de las situaciones más habituales que provocan la sobreedad.

Todos los años, al inicio del año, el programa nos pide que hagamos un relevamiento de la trayectoria escolar de los chicos que están en condiciones de entrar al programa. Y cuando empezás a hacer esos relevamientos ves que es mínimo el porcentaje de niños que ingresó a la escuela en primer grado. Son niños que vienen de países limítrofes, bolivianos, paraguayos, que han repetido grados, niños que vienen de escuelas de distintas provincias y del conurbano. Y te das cuenta de que sus familias han tenido muchas mudanzas, y que esas mudanzas se dieron, por ejemplo, a mitad de año. Entonces el niño empezó su primer grado, en mayo se mudó y la familia no consiguió escuela, o vacante o algo por el estilo. Entonces quedó trunco y empieza al año siguiente.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

• Dimensionamiento del problema y cobertura del programa

Cuando nos introducimos en el problema de la sobreedad de alumnos y alumnas del nivel primario de la ciudad de Buenos Aires, según los últimos datos estadísticos

disponibles (año 2006)²⁴, el 18,1% de los alumnos de escuelas de gestión estatal de la ciudad tienen sobreedad. Si se analiza este indicador por grado de escolaridad, se observa que alcanza el 19% en 4.º grado, 20% en 5.º y 23,5% en 6.º.

En el año 2000 el 19,4% de los niños y niñas que cursaban la escuela primaria tenían al menos un año de sobreedad; esto es, uno de cada cinco alumnos; los alumnos con dos o más años sobre la edad teórica correspondiente al grado que cursaban sumaban 8.741 según datos del año 2001, lo cual representa un 6% del total de la matrícula del nivel para los establecimientos de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires; la mitad de los alumnos con esta sobreedad de dos o más años se concentra en 4.º, 5.º y 6.º grado, lo que suma un total de 4.144 alumnos (Terigi, 2006: 208).

Si se observa cómo se distribuye este indicador entre 3.º y 6.º grado, población potencialmente destinataria, los valores van del 4% al 6% en el año 2003. El cuadro 8, aportado por el programa, presenta datos de sobreedad en valores absolutos y relativos.

Cuadro 8

Alumnos con sobreedad (2 años o más) en porcentaje y valores absolutos, en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º grado. Años 2000-2003

Grado	2000		2001		2002		2003	
	En porcentaje	En absoluto						
3.º	5%	1.010	5%	1.007	4%	924	4%	821
4.º	6%	1.251	6%	1.209	6%	1.261	5%	1.105
5.º	7%	1.503	6%	1.419	6%	1.388	6%	1.392
6.º	7%	1.484	7%	1.521	6%	1.410	6%	1.407

FUENTE: Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.

Respecto de la cobertura, el programa atiende a la población con sobreedad según el criterio de concentración; es decir, que se implementa en aquellos distritos y escuelas que presentan sobreedad significativa. Entre los distritos atendidos, por

²⁴ FUENTE: Dirección de Programación Educativa, sobre la base del Relevamiento Anual, Departamento de Estadística de la Dirección de Investigación y Estadística, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.

lo menos el 40% de la población con sobreedad está distribuida de manera dispersa en las escuelas, no constituyéndose en población potencial para el programa (GCBA, 2004a).

En el cuadro 9 se presentan datos de la población atendida, desde 2003 hasta 2007.

Cuadro 9**Cuadro comparativo por año de matrículas iniciales y finales de todos los grados**

	2003			2004			2005			2006			2007		
	I.	F.	D.	I.	F.	D.	I.	F.	D.	I.	F.	D.	I.	F.	D.
Matrícula grados 4.º/5.º	142	136	-6	102	94	-8	81	76	-5	61	47	-14	55	47	-8
Matrícula grados 6.º/7.º	—	—	—	101	98	-3	103	98	-5	93	93	0	58	59	1
Matrícula grupos 4.º/5.º	19	16	-3	37	37	0	102	94	-8	98	84	-14	120	s/d	s/d
TOTAL	161	152	-9	240	229	-11	286	268	-18	252	224	-28	233	s/d	s/d

FUENTE: Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.

NOTA: I= Matrícula inicial; F= Matrícula final; D= Diferencia.

Tomando como ejemplo la población con dos años o más de sobreedad en 4.º grado en el año 2003 (1.105 alumnos), se observa que durante ese año fueron atendidos por el programa 161 niños, lo que equivale al 15%.

Durante 2008, el programa ha llevado a cabo sus acciones en un total de 25 escuelas que se reparten en 8 distritos escolares de la ciudad, atendiendo a un total de 400 alumnos en las modalidades grado y grupo de aceleración.

Los integrantes de los equipos de aceleración recuerdan los modos a partir de los cuales se delimitaron las metas que se propusieron en el inicio del programa.

Había 800 de sobreedad en 3.º y 4.º, con dos años. Si tomás el todo, tenés como 4.000 pibes, pero si tomás las escuelas que concentraban, que era lo que nosotros podíamos laburar –porque no podíamos laburar en una escuela que tenía uno o dos pibes– ahí pasabas a los 600 pibes, que eran un montón porque, justamente, estaba muy concentrada la sobreedad.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

El programa recorta el problema de la sobreedad en segundo ciclo porque el primer ciclo ya estaba siendo abordado por otros programas, como ZAP, con su

Proyecto Maestro+Maestro, y capacitaciones desarrolladas por CePA²⁵, la Escuela de Capacitación de la Ciudad. Además, porque se encuentra en ese ciclo un problema: mayores porcentajes de sobreedad, niños y niñas que no terminan la escuela primaria o que no continúan la escuela secundaria, y falta de graduación de los contenidos enseñados y aprendidos entre los grados de este ciclo.

En el segundo ciclo se concentraba la sobreedad más crítica, porque ahí los chicos empezaban en las instituciones, se caían luego de la escuela primaria, y no había ningún programa que los atendiera puntualmente. Las evaluaciones de calidad en la ciudad daban cuenta de que las cosas que pasaban en el segundo ciclo –en 4.º, en 5.º, en 6.º– no eran demasiado diferentes que la propuesta para 4.º grado. Para 5.º y 6.º, finalmente, era más o menos la misma, sobre todo en algunas escuelas donde las dificultades estaban en las propuestas pedagógicas.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Si bien se mantiene la cantidad de niños atendidos, integrantes de los equipos de Aceleración reflexionan sobre la escala del programa teniendo en cuenta la diversificación de las propuestas.

Nosotros ahora tenemos mucha más cantidad de grupos, más cantidad de escuelas, pero no en cantidad de niños, porque bajamos la cantidad de grados y aumentamos, pero mucho, la cantidad de grupos; pero los grupos tienen menos cantidad de niños que los grados.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

• La evaluación, promoción y acreditación

Tal como se observa en los cuadros siguientes, el porcentaje de alumnos promovidos a 6.º/7.º ha variado en 22 puntos porcentuales en los períodos considerados: se ha incrementado sensiblemente durante el segundo y tercer año de implementación del programa, acercándose en 2006 y 2007 al valor del primer año. Por su parte, la promoción a la escuela media ha tenido una oscilación menor a lo largo de

²⁵ El CePA, Escuela de Capacitación Docente Centro de Pedagogías de Anticipación, es un organismo fuera de nivel del Ministerio de Educación destinado a la formación docente continua. Fue creado en diciembre de 2005 (Decreto n.º 1846) sobre la base de la Escuela Superior de Capacitación Docente, en funcionamiento en la ciudad desde el año 1984. Se trata de una entidad de reconocida trayectoria, responsable de desarrollar todas las instancias de capacitación continua derivadas de la normativa vigente, en particular del Estatuto del Docente, destacándose desde el año 2002 su oferta de postítulos de especialización docente. Sus propuestas incluyen una variedad de dispositivos de trabajo, dentro y fuera de las escuelas, presenciales y a distancia.

los años, de 14 puntos porcentuales. Cabe aclarar que durante el primer año de desarrollo la promoción de los alumnos estuvo fuertemente definida por los criterios del programa, particularmente teniendo en cuenta el progreso de los alumnos con respecto al “punto de partida”.

Cuadro 10

**Panorama de promociones de 6.º/7.º de aceleración a 5.º/6.º común.
Proyecto grados de aceleración**

Fin de clases	Promoción a 6.º/7.º			Promoción a 6.º común	Promoción a 5.º común	Alumnos con dificultades en Boletín Abierto
	Diciembre	Febrero	Marzo			
56 (41%)	12 (9%)	21 (15%)	1 (1%)	29 (21%)	12 (9%)	5 sin definición hasta fines de marzo (4%)
				90 (66%)	41 (30%)	5 (4%)

FUENTE: Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario, sobre datos internos de DGPL, 2003.

En el cuadro 11 pueden observarse los valores de la promoción a lo largo del programa.

Cuadro 11

Comparativo de promociones de 4.º/5.º a 6.º/7.º, y de 6.º/7.º al nivel medio

2003	2004		2005		2006		2007	
Promoción a 6.º/7.º	Promociones a 6.º/7.º	Promoción a Media						
95 (70%)	87 (92%)	88 (90%)	70 (92%)	74 (76%)	42 (71%)	82 (88%)	34 (72%)	50 (85%)

FUENTE: Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.

NOTA: Los porcentajes se estiman en base a la matrícula final de cada año.

Los criterios de promoción requirieron un trabajo conjunto (equipo de supervisores-programa-especialistas-escuelas). Si bien los materiales presentaban niveles de logro a alcanzar, era importante que la definición de estos criterios atendiera a las características de la propuesta desarrollada, al punto de partida de los alumnos, a lo que la escuela esperaba de sus alumnos cuando estaban “fuera de programa”. La tensión se definía en

estos términos: ser coherente con la propuesta y el enfoque que expresaban los materiales y el proyecto, pero no poner en estos alumnos la exigencia adicional de ser una de las mejores expresiones del Diseño Curricular. No poner bajo la lupa a estos niños de tal modo que llevaran a sus maestros y escuelas a esperar de ellos lo que no les exigían a sus pares en los grados comunes. Entonces se formó una comisión de evaluación en la Dirección de Área Educación Primaria (DAEP), compuesta por supervisores de escuelas con y sin grados de aceleración, especialistas de la Dirección de Currícula y el programa. Esta comisión analizó los materiales disponibles y solicitó a las escuelas cuadernos de clase y pruebas escritas de los cuartos y quintos grados comunes, a fin de definir los énfasis y los criterios a tener en cuenta. No obstante, se tomó la decisión de propiciar la promoción de los alumnos a 6.º/7.º, considerando que era necesario un tiempo prolongado de trabajo en esta modalidad para tomar decisiones sobre el egreso del nivel o bien la necesidad de realizar nuevamente otro año (7.º) en la escuela primaria (Rossano, 2007: 7-8)²⁶.

La mayoría de los materiales para el docente correspondientes a cada área disciplinar, presentan al final de la publicación el listado de contenidos trabajados en el cuadernillo del bimestre, con los respectivos indicadores de avance para los contenidos planificados. Según la información brindada en las entrevistas, los criterios de evaluación son discutidos de manera conjunta entre los maestros y los miembros del programa. Se toma en cuenta el proceso de aprendizaje de los chicos y la conveniencia de la decisión sobre la promoción para sus trayectorias.

4.3.c. Descripción de la organización del programa²⁷

- **Objetivos, metas y estrategias**

Según lo explicitado en el documento del programa Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración, la finalidad de la aceleración es ofrecer a los alumnos de nivel primario con dos o más años de sobreedad una alternativa

²⁶ La conformación de esta Comisión solo es mencionada en uno de los documentos del programa. No se ha encontrado referencia a ella en ninguna de las entrevistas realizadas.

²⁷ En este apartado se sintetiza información del programa a partir de diversas fuentes: la Resolución n.º 489; la ponencia de Rossano, A. presentada en el Seminario Regional de Gestión Educativa, FOPIIE, San Salvador de Jujuy, abril de 2007; el documento del Programa Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración, y, en menor medida, a partir de las entrevistas realizadas a diferentes actores del programa.

de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión pautada de un año por cada grado de escolaridad, cumpliendo dos propósitos inseparables: garantizar el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurar la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la escuela secundaria. Para su cumplimiento, el programa define una propuesta pedagógica que procura ser adecuada a la mayor edad de los alumnos, más ajustada a sus intereses, posibilidades y requerimientos, apoyada en las capacidades de los chicos y en una serie de condiciones pedagógicas especialmente cuidadas (GCBA, 2002).

Es interesante referir a la diferenciación que establece el programa entre la meta y la estrategia.

La aceleración designa [...] una meta: producir avances en la escolaridad de los alumnos en un tiempo menor que el que se prevé en la secuencia habitual “un año lectivo / un grado escolar”. [...] En tal sentido, intensificar el aprovechamiento del tiempo escolar y las experiencias de aprendizaje, estimular a los alumnos a superarse cuando vienen con una trayectoria escolar difícil, son algunas de las estrategias que es necesario poner en juego para lograr la meta de la aceleración. Esta reflexión sobre la meta y las estrategias lleva a una consecuencia importante: si la aceleración aparece como meta y no como estrategia, es porque no se trata en estas propuestas de hacer “lo mismo pero más rápido”, sino de hacer otras cosas, de poner en juego otros recursos pedagógicos e institucionales para que los alumnos puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que aquel que caracteriza su recorrido previo y que el esperable por el carácter graduado de la escuela (GCBA, 2002: 2-3).

En ocasiones, la meta de la aceleración no es lograda como se planificaba: a los alumnos puede llevarles más de un año aprobar dos grados o incluso pueden no acelerar. Sin embargo, aun en estos casos, la finalidad del programa es, según lo expresan los actores en las entrevistas, ayudar a los alumnos a reorganizar sus trayectorias educativas –tal como lo indica el nombre del programa–, brindándoles oportunidades que les permitan posicionarse de otro modo frente a sus propias posibilidades de aprender. Esto quiere decir que, aunque no alcancen el grado correspondiente a su edad, la experiencia educativa sustantiva por la que atraviesan al participar del programa logra que estos chicos permanezcan en la escuela y continúen estudiando.

- Líneas de acción

Las principales propuestas organizacionales del programa son la conformación de grados de aceleración y de grupos dentro del grado común.

El proyecto de conformación de grados de aceleración consiste en la formación de un grado o la reformulación de los agrupamientos vigentes en la escuela para organizar una sección de grado con los alumnos que tienen dos o más años de sobriedad. Esa sección de grado trabaja con un maestro asignado en comisión de servicio (cuando se forma un grado nuevo) o con un maestro de la Planta Orgánico-Funcional (POF) de la escuela (cuando se reorganiza la matrícula destinando una de las secciones ya existentes para el grado de aceleración), que tiene a su cargo la implementación de un programa de estudios acelerado, común a todos los alumnos que participan del programa. Instala, en dos ciclos lectivos sucesivos, el grado de aceleración 4.º/5.º y el grado de aceleración 6.º/7.º.

En el grado de aceleración 4.º/5.º se cursan los contenidos equivalentes a estos grados en un solo ciclo lectivo, y lo mismo sucede en el grado de aceleración 6.º/7.º. Este proyecto es aplicable en los casos que se concentre en una escuela y en una o más secciones de 4.º o 6.º grado, como mínimo, siete alumnos con dos o más años de sobriedad, y en las que se cuente con un espacio adecuado para las actividades áulicas, el que deberá ser apto para albergar a grupos de siete a quince alumnos, como topes mínimo y máximo sugeridos.

Se considera necesario que la actividad del grado de aceleración se combine y articule con las actividades generales de la escuela. Además, se contempla el diseño de un proyecto de articulación con escuelas de nivel medio que puedan ser receptoras de los alumnos que finalicen el grado 6.º/7.º, en vistas a promover una propuesta pedagógica atenta a su situación educativa. En los grados adquiere relevancia el trabajo en torno a problemáticas grupales, que suelen aparecer cuando se conforma un nuevo grupo de aprendizaje. Las **rondas de convivencia**²⁸ se proponen como un dispositivo de trabajo sobre aspectos grupales. Así, las situaciones de agresión, maltrato y discriminación, entre otras, son abordadas como temas de trabajo en estas rondas y marcan una diferencia frente a su evasión en otros espacios escolares.

El proyecto de organización de grupos de aceleración dentro del grado común se presenta como una alternativa de trabajo pedagógico en aquellas escuelas en las que el número de alumnos y alumnas con sobriedad o las condiciones edilicias no

²⁸ En el Anexo IV se amplía la información sobre esta propuesta.

hacen factible la conformación de una nueva sección de grado. En este proyecto se trata de que en una misma sección de grado coexistan dos grupos: el grupo mayoritario, que trabaja con el programa de estudios previsto para el grado, y el grupo de aceleración –por definición, un grupo reducido– que trabaja con un programa de estudios para 4.º/5.º, que combina contenidos del programa común con contenidos que permitan acelerar la trayectoria escolar de manera tal de promover al 6.º grado una vez finalizado el ciclo lectivo. Los grupos de aceleración pueden trabajar diversificadamente durante las horas de clase del 4.º grado común, y/o funcionar en horas especiales destinadas a un trabajo diversificado (por ejemplo, en contraturno o en franjas preestablecidas del turno en el que los alumnos cursan su 4.º grado). También, esta propuesta se organiza a partir de la posibilidad de trabajar con nucleamientos de escuelas cercanas con alumnos con sobreedad. En un principio, quienes estaban a cargo de los grupos eran especialistas de las disciplinas: uno de Matemática y otro de Prácticas del Lenguaje²⁹. Sin embargo, en la actualidad están a cargo de un docente en comisión de servicio.

Tanto en el proyecto de grados como en el de grupos prevalece un criterio de concentración, puesto que se prioriza el ingreso al programa de los distritos con mayor sobreedad y, dentro de este conjunto, de aquellas escuelas que concentran alumnos y alumnas con dos o más años de sobreedad. Si bien este fue el criterio inicial, las situaciones particulares que se presentan en las escuelas y los distritos llevaron a que la decisión de conformar un grado o un grupo sea tomada localmente.

Actualmente, el programa ha diseñado e implementado dos nuevas modalidades en respuesta a nuevas situaciones que se presentan. Una es el **acompañamiento**, que consiste en un espacio de apoyo que se ofrece en contraturno, una vez por semana, y está destinado a aquellos niños que, habiendo formado parte del programa, se encuentran cursando un grado común para el cual necesitan cierto sostenimiento. Por ejemplo, los que han cursado 4.º/5.º o 6.º/7.º y han promocionado a 5.º o a 7.º grado respectivamente, y los que cursaron 4.º/5.º y aceleraron a 6.º grado. La otra modalidad es la de los espacios de **referentes**, a cargo de una docente, destinados a quienes ya han transitado por el programa, han aprobado el nivel primario y se encuentran cursando estudios en el nivel medio, para lo cual necesitan cierto acompañamiento. Esta modalidad surgió en 2005 con la primera cohorte de egresados del programa.

²⁹ Desde la elaboración de los Pre-Diseños Curriculares en 1999, la ciudad de Buenos Aires sustituyó la tradicional denominación de la asignatura Lengua por Prácticas del Lenguaje, con la intención de poner en primer plano de la escena escolar las *prácticas* del lenguaje –en tanto prácticas culturales y sociales– y subrayar el carácter plural de estas prácticas. Desde esta perspectiva, la escuela tiene la responsabilidad de formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje.

Durante el año 2008 se conformaron 4 grados de 4.º/5.º con 49 alumnos, 5 grados de 6.º/7.º con 55 alumnos, 19 grupos con 246 alumnos y 6 sedes de apoyo a alumnos de nivel medio a las que asisten regularmente 50 adolescentes (aunque a principios de año se citó a 119).

Respecto de los modos de organización del programa, ya mencionamos que durante las entrevistas realizadas se señalan las ventajas de los grupos de aceleración. Las posibilidades de mantener a los chicos en el mismo grado y una mejor integración escolar son dos de los rasgos más significativos considerados por los entrevistados.

Entrevistadora: Estábamos en que si era grupo pasan como más desapercibidos...

Entrevistada: Yo creo que pasa más desapercibida la presencia del programa en la escuela. Es como que están mucho más enterados los que participan del programa y las familias que participan del programa, que la escuela completa.

(Entrevista a docente. 1.2.b.).

Entrevistadora: ¿A qué atribuí los problemas de conducta?

Entrevistado: Yo no sé... Porque generalmente estos pibes vienen de muchos fracasos, pareciera que se potencian más cuando los ponés a todos juntos, porque salvo en uno de los grupos de las dos escuelas, en todas fue muy difícil sostener la integración. Me parece que para los pibes era un nivel de exigencia que potenciaba las cosas más complicadas de los pibes. Lo concreto es que no nos fue bien. Entonces en un momento determinado dijimos "¿por qué no dejar?". Mientras yo tenía grados también tenía grupos en otras escuelas, y los grupos tenían varias ventajas. La primera y la más importante es que entraban al grado común.

(Entrevista a supervisor, 2.2.a.).

Nota: El destacado es nuestro.

• Niveles de responsabilidad y participantes del programa

Como ya adelantamos, al momento de realizarse este estudio el programa depende de la Coordinación de Inclusión Socioeducativa, en cuya área recae la máxima responsabilidad política del programa. El equipo de Aceleración está conformado por 3 coordinadoras, 15 asistentes técnicos, 25 docentes en comisión de servicio y 2 docentes contratados, sumando un total de 45 personas.

La Coordinación General del programa es la responsable de su desarrollo, así como de realizar enlaces con las diversas áreas y dependencias en el ámbito del Ministerio de Educación. Sostiene los primeros contactos con los supervisores y directores de las escuelas donde comenzará a implementarse el programa, y tiene a su cargo el equipo de asistencia técnico-pedagógica para la implementación y seguimiento de cada uno de los proyectos que se definan.

— *Los asistentes técnicos*

Los asistentes técnicos son Licenciados en Educación con formación general en las didácticas específicas, aunque con cierto grado de especialización en algún área (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Formación Ética y Ciudadana, etc.). Durante el primer año de implementación del programa, los asistentes técnicos recibieron una capacitación intensa en Matemática y Prácticas del Lenguaje, en encuentros periódicos a cargo del equipo de la Dirección de Currícula, en los que trabajaron en torno a las secuencias de contenidos y los proyectos de enseñanza elaborados por ese equipo, trayendo el aporte de lo que iba sucediendo en los grados y grupos.

En el caso de los grados, el asistente técnico suele ir a la escuela dos veces por semana durante todo el turno escolar. Para los grupos, esta presencia es quincenal o semanal. Aunque, inicialmente, los asistentes de grado y los de grupo trabajaban separadamente, durante el desarrollo del programa comenzaron a implementarse instancias comunes y se fue gestando la idea del asistente técnico único, que pueda ocuparse tanto de grados como de grupos, tanto de lo didáctico como de otros aspectos, como lo grupal, lo institucional, etcétera.

Trabajan además en el acompañamiento de la tarea de enseñanza de los maestros de aceleración, eventualmente también con otros maestros de la escuela, así como directamente con los alumnos del programa. En algunos casos, tienen a su cargo la capacitación en su área de especialización del conjunto de los maestros, en encuentros mensuales que se llevan a cabo en las oficinas del Ministerio de Educación de la ciudad donde tiene sede el programa. Parte de su tarea es también la realización de la entrevista inicial con los alumnos para presentarles el programa e invitarlos a formar parte, así como la entrevista siguiente a la familia, en la que también se presenta la propuesta y se acuerdan compromisos.

Semanalmente, los asistentes técnicos tienen una instancia de relatorías con los coordinadores, donde cuentan la marcha del programa en el o los grupos o grados a su cargo, y se arma una estrategia de seguimiento institucional, del grado/grupo y de cada alumno en particular. Además, hay instancias de trabajo con el equipo total donde se abordan temas recurrentes relevados en los espacios de relatorías.

Por otro lado, forma parte también del equipo técnico un psicólogo, que acompaña la tarea de la Coordinación y de los asistentes técnicos, e interviene directamente en algunos grados y grupos a partir de un trabajo con docentes y alumnos.

Cuando nos introducimos en los relatos de los entrevistados, los integrantes del programa comparten sus consideraciones sobre el ejercicio del rol del asistente técnico, sobre sus cambios y principales tareas. Así, y en palabras de uno de los asistentes técnicos, se describe la práctica realizada por este equipo.

Trabajo con la maestra, los lunes, que ella tiene una hora especial. Revisamos la planificación de Lengua y de Matemáticas, especialmente, porque a veces no damos abasto a revisar las cuatro áreas. Eso lo hago con la maestra, y en la escuela se dio la posibilidad de trabajar también con los maestros de grado, entonces en esta escuela estuve dando capacitación en el área de Prácticas del Lenguaje en cuarto, quinto, sexto y séptimo grado.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Los docentes del programa advierten sobre las contribuciones que realizan los asistentes en el aula.

A veces la mirada teórica del asistente, la cuestión teórica, pone de manifiesto un problema de manera más precisa que la sensación que uno tenía o lo que uno advirtió intuitivamente. Porque el asistente técnico dice "bueno, esto es esto", siempre pone la palabra de una manera clara en el problema. Como uno es solo un maestro, entonces se le escapan esas cuestiones que la gente aprende en la universidad. Porque uno no tiene la herramienta, la herramienta que tiene el asistente técnico que está para eso. Por eso está en el programa, es una función muy particular. Ayuda mucho. Los maestros, en general, se quejan de la intervención del licenciado, pero a mí me parece que esto de tener un marco teórico, de saber cosas distintas a las que sabemos nosotros, pone al problema en palabras de una manera distinta. Uno ya sabe de qué se trata y se queda un poquito más tranquilo.

(Grupo focal de docentes, entrevistada 1, 1.2.a.).

Los asistentes técnicos analizan los cambios que ha experimentado su rol en estos años, sobre todo en aquellos aspectos vinculados con el lugar que ocupa la didáctica en la práctica del programa. La atención a la convivencia grupal, donde la ronda semanal es subrayada como una actividad relevante, las cuestiones institucionales y

el mayor grado de acercamiento a los chicos y chicas, constituyen algunas de las claves de estas modificaciones.

Entrevistada: *Hubo modificaciones bastante fuertes para el rol, mío y general. Cuando lo iniciamos, el trabajo estaba muy centrado en la preocupación didáctica, era trabajar con las secuencias, con las propuestas, con los proyectos, en Lengua y Matemática. Teníamos una fuerte capacitación que ya estaba en los inicios de las áreas y estábamos muy centrados en poder transmitir a los docentes y a los grupos estas cuestiones didácticas, pero muy centradas a las didácticas específicas, a las áreas de Lengua y Matemática. Y eso marcó mucho el comienzo, que el cimbronazo al llegar a la escuela fue fuerte, en mi caso. Yo soy maestra, tenía experiencia en aulas, etcétera, etcétera... pero era otro rol. En mi caso fue fuerte, así como para otros también. Porque fue tema de discusión en el equipo, encontrarse con otra serie de problemas que no habían sido previstos con el mismo nivel de profundidad.*

Entrevistadora: *¿Por ejemplo?*

Entrevistada: *Las conformaciones particulares que se dan en los grupos, que eran grupos muy complejos. Nosotros fuimos con una cuestión muy organizativa. Había dos niveles, uno didáctico y otro organizativo, donde nosotros pensábamos en los tiempos, en el modo de organizar la tarea, y no pedíamos algo que sí fuimos construyendo con el tiempo, que fueron dispositivos de trabajo sobre efectos de lo grupal, por ejemplo. Creo que fue cambiando y variando el rol, abarcando otras problemáticas que no estaban previstas antes del ingreso en las escuelas, en donde incluso se tuvieron que dar modificaciones a las propuestas que inicialmente se habían armado en cuanto a los contenidos, por cómo eran los grupos y eran los docentes, y se armaron dispositivos puntuales en algunas escuelas a propósito de ciertos problemas. También generamos dispositivos que fuimos ampliando, compartiendo y perfeccionando con el tiempo, instalándolos de manera más sistemática. Desde mí, es un lugar clave en mi carrera y en mi formación, que era más desde la didáctica, pero ahora se me complejizó el problema y puedo dar cuenta de otras cuestiones a partir del trabajo que tengo acá. Así que en el estar desde el comienzo, en este momento, no puedo pensar en lo que es mi profesión sin esto, sin este espacio.*

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

— *El equipo docente*

Con respecto a los mecanismos de selección y asignación de docentes, el maestro que está a cargo de un grado de aceleración debe revistar con carácter de titular, preferentemente con cargo en la escuela afectada por el proyecto, y es elegido por el equipo directivo de acuerdo con la pertinencia de su perfil para el cargo, pudiendo aceptar o no enfrentarse a esta experiencia.

Entre los rasgos considerados necesarios para ser docente de un grado de aceleración, se destacan (GCBA, 2003b):

- ★ Estar dispuesto a revisar los modos habituales de enseñar con el fin de incorporar nuevas formas de trabajo.
- ★ Considerar que, bajo ciertas condiciones pedagógicas, todos los niños pueden progresar en sus aprendizajes.
- ★ Estar dispuesto a trabajar con un programa definido centralmente.
- ★ Estar dispuesto a participar de distintas situaciones de trabajo con otros docentes de la escuela y de otras escuelas.
- ★ Estar dispuesto a realizar un trabajo sostenido con las familias de los alumnos de los grados de aceleración.

En el caso que se deba formar un grado de aceleración independiente de la o las secciones de 4.º grado existentes, el cargo se cubre con un maestro o maestra titular en comisión de servicio, preferentemente de la misma escuela. En todos los casos, rigen los derechos y deberes consagrados en el Estatuto Docente, por lo cual, cuando hay alguna vacancia, debe cubrirse con personal suplente.

Con respecto a los maestros del área curricular de Materias Especiales, se utilizan las horas ya existentes³⁰ o, en su defecto, se cubre la cantidad de horas cátedra necesarias con docentes titulares en comisión de servicio.

En el caso de grupos de aceleración, como esta modalidad no implica la reorganización de la POF, los maestros tienen una comisión de servicio, por lo que se convierte en un requisito muy fuerte la titularidad en un cargo dentro del sistema público de educación. Los postulantes, que generalmente vienen recomendados por otros maestros de aceleración o por el supervisor, son elegidos a través de una entrevista con las

³⁰ Se trata de horas con las que cuentan las materias especiales que no están destinadas a estar frente a alumnos.

coordinadoras del programa, quienes priorizan en la selección su formación didáctica: la actualización en relación a didácticas específicas, haber cursado el postítulo de Matemática en CePA, haber realizado cursos en Didáctica del Lenguaje, y estar estudiando o haciendo una carrera en el marco de los rasgos que acabamos de describir. Además, se considera la cantidad de inasistencias y el tratamiento de las licencias.

La contratación es una nueva modalidad que ha comenzado a implementarse a partir del año 2008, que habilita a contratar docentes que no formen parte del sistema público de educación. En este caso, el perfil buscado coincide con el de los maestros de grupos.

Con respecto a la capacitación de los maestros, los primeros años estuvo a cargo de los especialistas de la Dirección de Currícula de la Ciudad, quienes habían elaborado los materiales didácticos para el programa, y estaba relacionada con la implementación del guión didáctico para el bimestre. Desde el año 2006 la capacitación está siendo desarrollada por el equipo del programa, trabajando cuestiones más abarcativas, no solo didácticas, vinculadas con aquellos saberes que debería tener un maestro acelerador, como por ejemplo cuestiones vinculadas con las didácticas específicas, la forma de trabajar con los grupos de alumnos y otros aspectos relevados a partir de las dificultades que observan los asistentes técnicos en la implementación del programa.

La conformación del grupo de docentes es analizada por los equipos que forman parte de Aceleración. Los diferentes modos de organizar el trabajo escolar en el marco del programa requieren de una práctica docente dispuesta a revisar los recorridos habituales realizados por los maestros en las escuelas de la ciudad.

Hay un trabajo con los maestros, en particular con los maestros en comisión de servicio, que tiene que ver con incorporar otras cuestiones. Poner todo el sistema de enseñanza al servicio de los chicos y ver qué variable tocar para que uno aprenda más que otro. Ese es un asunto fuerte de trabajo que hace el asistente técnico en las reuniones en la escuela, probando con el maestro y modificando esas variables. Yo creo que es una revolución muy grande para el maestro. Por un lado, en lo que implica seguir un programa que está centralmente definido con materiales que a priori él no elige, que son los materiales que el programa le ofrece; eso ya es una situación de planificación muy diferente a lo que está habituado en su grado común. Además hay un trabajo constante con otro, que es el asistente técnico, una figura que es muy difícil de atrapar en principio porque no se parece en nada a otras ofertas que tiene el sistema. Y cambia mucho la pertenencia de este maestro a la escuela porque ahí tiene otras

impresiones, hay otro. Entonces empieza a incorporar otros discursos, otros modos de planificar. Todo su tiempo está puesto al servicio de estos 12 pibes, tiene más entrevistas con los padres, tiene más trabajo en equipo.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Cuando el programa comenzó a seleccionar a los docentes que se harían cargo de los grupos de aceleración, se generaron nuevos interrogantes sobre el perfil de estos maestros, que son analizados por diferentes miembros del programa.

Empezó a ser diferente cuando se empezaron a conformar grupos, porque los grupos no mueven la matrícula de la escuela, en términos de dejar a un maestro sin cargo. Entonces nosotros solemos tener algunas previsiones más, en relación con los maestros. Pero básicamente tiene que ver con entrevistas individuales que tomamos a los maestros que se postulan. En general ahora ya vienen de la mano de otros maestros de aceleración que nos presentan colegas o compañeros, o nos hablan de algún maestro en la escuela que es posible que pueda hacer ese trabajo. Y, en la medida de lo posible, también pedimos ahora cierta actualización en relación a didácticas específicas o gente que haya cursado postítulo de Matemática en CePA, o gente que haya tenido algunos cursos en la didáctica del lenguaje, o que al menos sepa de qué se trata.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Entrevistadora: *Respecto de la conformación de los grupos de docentes ¿cómo ves la selección y la capacitación?*

Entrevistado: *Es distinta la selección que se hace para grados que para grupos, porque vos en un grado de aceleración te instalás en la escuela, y entonces es la institución la que sugiere el docente, no lo elige la gente de Aceleración. Entonces ahí te encontrás con que quizás el mejor docente para la institución no lo es para vos. Eso es un arma de doble filo en el caso de grados.*

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Podría decirse que se observan dos rasgos desde los cuales el programa mira las posibilidades de los maestros de ser “aceleradores”: sus saberes didácticos y su mirada sobre los chicos. Los primeros, si bien forman parte de aquellas características buscadas a la hora de seleccionar un maestro, pueden pasar a un segundo plano, puesto que es posible aprenderlos. Sin embargo, la concepción del maestro sobre los chicos y sobre sus posibilidades de aprender, resulta imprescindible. En este aspecto, la impronta didáctica que todos los actores reconocen al programa parece

ampliarse con cuestiones que, si bien forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, provienen, en alguna medida, de otras disciplinas y/o perspectivas afines.

Entrevistada A: *En realidad, lo que tiene que ver con la didáctica se aprende. Si el maestro tiene buena mirada sobre los pibes, buena predisposición en relación a su función como docente, lo que no sabe de la didáctica en general es fácil de comunicar.*

Entrevistada B: *Es el posicionamiento frente a...*

Entrevistadora: *...la problemática de los pibes.*

Entrevistada A: *Claro, en cambio podés tener maestros que son espectaculares en términos de didáctica, pero si no hay algo ideológico que le genere de verdad la manera de trabajar con estos pibes en la manera que vamos nosotros, ningún curso de capacitación te lo promueve. Y si hay alguno, yo no lo conozco. Lo que sí nosotros logramos es que mucha gente que sí tenía esa posición, encontrara en la didáctica una herramienta extremadamente valiosa como para mejorar su intervención con los pibes, porque vos podés tener toda esa mirada hacia los pibes y no saber cómo enseñarles.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Dentro de este marco, se advierten diferentes tensiones vinculadas con el tipo de docentes que pertenecen al programa. Por un lado, un perfil delineado desde una especie de tipo ideal y, por el otro, la realidad de la docencia en la ciudad y sus posibilidades de integración en este tipo de propuestas, suscitan diferentes reflexiones.

También es cierto que Aceleración no pudo o no quiso poner una cláusula que decida elegir a mis maestros. Cuando ellas me contaban todo, yo dije: "¿Y el maestro". "El que hay", me dijeron. Y yo dije "¡No! Yo elijo los maestros", lo cual después tampoco te da mucha garantía. Así como está, me parece que uno va viendo que algo del bagaje, del conocimiento, de las prácticas y del saber hacer del maestro se banque³¹. Uno empieza a escuchar a algunos maestros que hablan desde otro lugar y miran desde otro lugar.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

³¹ Bancar: modismo por "soportar", "tolerar", "sostener".

Entrevistadora: *¿Cómo ves el perfil de los docentes respecto del programa?*

Entrevistado: *Lejos... Porque están lejos, creo, y porque a lo mejor el programa también está lejos de su perfil, de sus expectativas. No había docentes que quisieran venir a trabajar. Yo incluso pensé que iba a haber cola, pero no. También es cierto que la ganancia que nosotros planteábamos era trabajar en el programa y además capacitación, intercambio, laburo con otros, y una vez empezando a trabajar se ve que esto no es un beneficio, no se considera como una ganancia. Ahí también uno se enfrenta a las cuestiones políticas, a la política gremial, a la política de Estado. Ahí empezás una pelea.*

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Existen algunas situaciones donde el docente de aceleración se desvincula del programa. Esto suele estar relacionado o bien con el pedido de la Coordinación, debido a la inconsistencia didáctica y a las dificultades para trabajar en equipo, o bien con un movimiento de maestros que se dio en la ciudad por el cual algunos se jubilaron, otros ascendieron y otros se trasladaron.

Entrevistadora: *¿Hay maestros que deciden dejar el programa?*

Entrevistada B: *En general, los maestros no quieren dejar a menos que tengan una mejor oportunidad en términos de ascenso.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Las posibilidades de trabajar en equipo y reflexionar sobre la propia práctica se delimita como una necesidad de los docentes y como una de las propuestas que el programa podría adoptar.

Este año, por ejemplo, los asistentes técnicos nos reunimos todos los jueves para encontrarnos, para vernos y para hablar de algún caso y de las escuelas. Y este espacio los maestros no lo tienen. Yo a esta altura del partido no creo que haya transformación educativa en ninguna instancia y en ningún proyecto –alternativo o no–, si no empezamos a pensar y a hacer un corte y una incisión muy fuerte en la escuela para colocar un espacio donde el docente pueda hablar de lo que le pasa, incluso cuando lo que le pase no sea agradable a mis oídos. Yo creo que vamos muy mal, muy pero muy mal.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Entrevistadora: *¿Qué aspectos te gustaría trabajar en el campo de la formación previa de los maestros?*

Yo armaría algo relacionado con la subjetividad del maestro, porque además aun cuando el maestro tiene que estudiar contenidos, está la subjetividad. Esto tiene una marca y es un golpe a la subjetividad de cada maestro. A los maestros con veinte años vos les decís “che³², tenés que estudiar”, pero tiene que ser una subjetividad para que esté dispuesto a declarar que es ignorante y necesita aprender algo que ya sabe. Los maestros dicen “esto yo ya lo sé, hace veinte años que trabajo con pibes”.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Los conflictos del día a día son resaltados por las docentes y, en algunos casos, se presentan como una especie de “bautismo”, de un nuevo y crítico acercamiento a la tarea educativa, al tiempo que generan alejamiento de algunos docentes.

Entrevistada 3: *Vos preguntás qué cosas hay que mejorar, qué mecanismos hay que ajustar para que [los docentes de] aceleración se queden. Está bien, pero a veces la gente se harta. Te toca un año complicado, pero muy complicado, y al año siguiente te dan ganas de irte, no te dan ganas de quedarte en aceleración.*

Entrevistadora: *¿Qué es “un año muy complicado”?*

Entrevistada 4: *Puede ser un año como el primero que estuve, con un grupo de niños donde no se podía dar clases. Yo era apoyo, porque se trabajaba en pareja pedagógica, y no podíamos dar clase.*

Entrevistada 2: *Tal cual, eran cinco chicos y nosotros tres adultos, y no podíamos dar clase.*

Entrevistada 1: *Nosotros teníamos nueve, y tampoco podíamos dar clase. A veces estaba la asistente técnica.*

Entrevistadora: *¿Por qué no podían dar clase? ¿Por los niveles de violencia?*

Entrevistada 1: *Sí, por la violencia. Y por pararse, irse, salir y dar un portazo y que se caiga la puerta.*

Entrevistada 2: *Y no poder elevar ninguna nota.*

Entrevistada 4: *Y tener que llamar a la guardia psiquiátrica del SAME, porque uno de nuestros niños quería matar, literalmente, a un nene de*

³² Che: vocativo correspondiente a la 2.ª persona del singular, utilizado en Bolivia, Argentina, Paraguay y Uruguay.

segundo que le había dicho algo. Eran seis adultos, incluidas la directora y la vicedirectora, intentando de sostenerlo, y no se podía. Yo me quedé adentro del aula y tenía a dos niños colgados de las rejas gritándole “¡matalo, agarralo y matalo!”.

Entrevistada 2: *Eso, sumado a conflictos de orden institucional, conflictos con el maestro, porque a veces el maestro es el de la planta funcional del colegio, entonces le llegó “el nuevo” y le encajaron el grado de aceleración, y vos vas ahí para remarla y el maestro no quiere, no te quiere a vos, la escuela no quiere al maestro, la escuela no quiere los grados de aceleración...*

Entrevistada 2: *Hay niños complicados. Vos, ¿cuánto aguantás siendo dos o tres adultos y no poder dar clases? Probás de todo, te sentás, lo acariciás... Yo tenía chicos que reventaban la silla contra la pared.*

(Grupo focal de docentes, 1.2.a.).

El trabajo en pareja pedagógica y la inclusión del maestro en el marco del programa presenta diferentes aristas que son resaltadas por los integrantes de los equipos.

Entrevistada 3: *Es como un respiro, un alivio contar con alguien que no solo es un par sino que es un colega desde el punto de vista humano, o porque se dedica a lo mismo o porque es un profesional del área.*

(Grupo focal de docentes, 1.2.a.).

Entrevistadora: *¿Qué te pareció el programa cuando te encontraste con él?*

Entrevistada: *Tenía mucho prejuicio. Eso de tener a otra persona en el aula me hizo sentir como muy observada, como que me estaban por evaluar o que se estaban fijando en mí. Pero esa sensación me duró un mes.*

(Entrevista a docente, 1.2.d.).

Acentuar el carácter profesional de la práctica docente también se delinea como uno de los hallazgos más significativos de Aceleración. La mayor parte de las veces se presenta como un punto de inflexión, como una nueva oportunidad, como una renovación que le permite realizar a los docentes un trabajo serio y fundamentado, y correrse del estancamiento que condiciona gran parte de su labor.

Entrevistada: *Yo diría que hay un antes y un después del programa. Es como que encontraste los fundamentos que te faltaban. Eso me parece que es lo que da el programa, un fundamento teórico y práctico.*

Entrevistadora: *¿Y a qué le atribuí vos los resultados “magníficos”, como los definiste? ¿Qué cosas del programa les permite a los chicos acelerar?*

Entrevistada: *Yo creo que varias cosas. Esta cuestión de dar una secuencia de trabajos donde uno realmente es un profesional, donde todo lo que hacés está elaborado, secuenciado, fundamentado. Esto produce en los pibes un avance. Y obviamente estas secuencias te permiten descubrir las cosas, sin estas repeticiones que teníamos nosotros. Esto no solo favorece a los chicos de aceleración, sino que nos favorece a todos.*

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

El trabajo con los guiones didácticos también implica una acomodación para la práctica docente del programa.

Después uno empieza a encontrar las libertades, la creatividad en otras cosas. Al principio te parece que el programa no te da la posibilidad de planificar, ser creativo y ejercer. Pero después uno se siente aliviado porque, primero, los que elaboraron el guión son personas muy capacitadas y te vuelcan un montón de información, y segundo porque te alivia, con una responsabilidad muy grande, y podés ser creativo en tantas cosas...

(Entrevista a docente, 1.2.a.).

El contrato laboral de las maestras de aceleración también forma parte de las reflexiones de los docentes.

Entrevistada 4: *El contrato laboral le da a uno cierta tranquilidad. Porque vos sabés que es esto y nada más que esto, y eso influye, porque si vos estás más enterita podés trabajar mejor.*

Entrevistada 2: *Seguro, porque rendís en el día...*

Entrevistada 4: *Por supuesto, que una tarde tengas tres alumnos en vez de los 30 que tenés siempre... eso en el contrato laboral está bárbaro, porque si no, uno no llega a fin de año, ni con estos ni con cualquiera de los chicos. Yo creo que cualquier docente que trabaja los dos turnos, en cualquier escuela de la ciudad de Buenos Aires, llega a diciembre y le dan ganas de matar a los pibes.*

(Grupo focal de docentes, 1.2.a.).

Los espacios de capacitación y reflexión sobre la práctica docente, y las vacaciones que se generan en estas instancias, también constituyen un punto central a la hora de pensar en el desarrollo del programa.

Los primeros años estuvieron muy atados a la implementación de las secuencias que correspondía por los bimestres. Desde hace dos años son de

temas más básicos, más generales, más transversales. Inclusive la mayor parte de los docentes ya los conocen, los han puesto en aula más de una vez. La verdad que nos parecía que había algunas otras cosas que trabajar. Y hay algunos otros momentos donde no se trabaja ni Prácticas ni Matemática, sino que se ven cuestiones de organización grupal, o la entrada al secundario, o situaciones donde trabajamos fuerte la evaluación.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Otra cosa que me pareció bastante interesante es que la capacitación está a cargo del equipo. En los primeros años del programa estaba en mano de los especialistas que habían generado los materiales didácticos, pero hace ya dos años que la capacitación de los maestros está en las manos del equipo.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Hay otros problemas, como los problemas grupales. A veces, muchas veces, cuesta poner en práctica el guión. Todo lo que recibís en la capacitación está buenísimo, pero a veces cuesta ponerlo en práctica porque te encontrás con que los pibes tuvieron un día difícil, que se agarraron a piñas³³ en el comedor y tenés que subir y hablar de eso. Y entonces capaz que ese día hiciste re-poquito.

(Entrevista a docente, 1.2.d.).

— Los modos de apropiación del programa por parte de los equipos

Finalmente, se analizan los diferentes modos de apropiación del programa por parte de estos equipos.

Entrevistadora: *¿Cómo ves que los actores del programa se van apropiando de Aceleración?*

Entrevistado: *Hay dos cortes. Uno es el equipo nuestro, que tiene un nivel de apropiación fuerte. Yo lo mido con la posibilidad del humor: nosotros podemos trabajar situaciones muy difíciles y andar con buen humor, nos podemos reír y seguir laburando. En el equipo hay un nivel de apropiación muy fuerte.*

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

³³ Piña: modismo por “golpe”, “puñetazo”.

— *El encuadre de trabajo*

El programa presenta algunas constantes que delinear con su encuadre de trabajo. Por un lado, las cuestiones organizativas expresan concepciones vinculadas con las modalidades que asumen las prácticas institucionales que desarrollan los diferentes equipos.

Entrevistadora: *Si vos tuvieras que describir al programa como una institución...*

Entrevistada: *Absolutamente democrático, consensuado, en equipo. Nos piden opinión a nosotros. Yo insisto con esto y no voy a terminar de agradecerseles. Ya se los he dicho, cuando me han preguntado mi opinión. Yo no tengo pocos años de docente, y nunca he visto a gente con tanta capacidad de trabajo, tan democrática, tan abierta. Nunca.*

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

Entrevistadora: *¿Cómo ves al Programa de Aceleración, como institución?*

Entrevistada: *Como una comunidad, como una gran familia. Porque si bien están las jerarquías, no siento que estén, todo se charla, todo se conversa... es decir, no es que viene impuesto así. Es como una gran familia.*

(Entrevista a docente, referente, 1.2.c.).

En los relatos de los integrantes de Aceleración, el movimiento y la formación constante aparecen como parte constitutiva del programa.

A mí me parece muy rico para la formación. Es un movimiento constante, una formación constante de los docentes, una evaluación constante de la población con la cual uno trabaja, de la situación en la que estos chicos están. Es una mirada diferente de la escuela como institución, es salirse un poquito de la escuela como institución para poder ahondar un poco mejor.

(Entrevista a docente, 1.2.a.).

La calidad de las intervenciones es resaltada por los entrevistados como una nota distintiva del programa.

Entrevistadora: *Vos hablaste de cierta calidad en la implementación, en el diseño del programa. ¿A qué te referís?*

Entrevistada: *Me refiero a quienes estuvieron conformando este programa, me parece, con una gran dedicación y una gran calidad académica. Me parece un programa muy cuidado, que trata de que todas las variables estén bajo control: la bibliografía, la asistencia técnica, las maestras designadas desde sus actitudes y desde su interés por sumarse... Me parece que está todo muy aceitado para que sea realmente un proyecto que apunte y logre los objetivos deseados.*

(Entrevista a EOE, 2.3.a.).

Al tiempo, algunos integrantes del programa reconocen la existencia de una necesidad no resuelta en dicho encuadre, referida a la ausencia de equipos interdisciplinarios.

[...] tal vez un equipo más interdisciplinario y un poquito más armado, un gabinete armado, cosa de trabajar más lo que es lo asistencial, el trabajo asistencial de los chicos, psicología, la cuestión de derivación. Porque nosotros ahí encontramos trabas; al momento que el pibe tiene que ser derivado a un psicólogo, sonamos³⁴.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

— Recursos asignados³⁵

El presupuesto del programa está compuesto por los siguientes rubros: gastos de caja chica, contratación (horas cátedra para asistentes técnicos), contratación (comisiones de servicio de los docentes), y materiales y publicaciones. Los fondos para financiar cada uno de estos rubros provienen, en el caso de las horas cátedra de los asistentes técnicos (25 horas aproximadamente por cada uno), de la dependencia del programa (la Dirección General de Planeamiento hasta principios de 2008 y, actualmente, la Coordinación de Inclusión Escolar), aunque en años anteriores una parte fue financiada por la Red Federal del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El rubro materiales y publicaciones tuvo financiamiento mixto: la primera publicación de materiales estuvo a cargo de la Dirección General de Planeamiento, y las posteriores de la Red Federal del Ministerio de Nación, siendo CePA el órgano ejecutor. Los maestros son financiados por el mismo sistema educativo que integran, puesto que tienen una comisión de servicio o bien son maestros de la escuela cuando se reorganiza un grado.

³⁴ Sonar: modismo por "fracasar en un negocio o en un proyecto".

³⁵ Este apartado fue elaborado a partir de información brindada por una de las coordinadoras del programa a través de una entrevista.

Con respecto a los montos asignados anualmente a cada rubro, la contratación de asistentes técnicos supera los 100.000 pesos (27.000 dólares) y la publicación de materiales varía, de acuerdo al año, entre 70.000 (18.900 dólares) y 80.000 pesos (21.600 dólares), aproximadamente.

4.4. Las orientaciones pedagógicas del programa

4.4.a. La propuesta pedagógica

El programa parte de la convicción de que los alumnos y alumnas con sobreedad pueden mejorar su rendimiento si se define una propuesta pedagógica adecuada.

La clave de la respuesta está en definir otras condiciones de escolarización para que estos chicos y chicas logren aprender. Este proyecto se apoya en la convicción de que, bajo condiciones pedagógicas adecuadas a sus edades, posibilidades, intereses y condiciones, todos los chicos pueden aprender los contenidos escolares y alcanzar los objetivos de aprendizaje que plantea el currículum³⁶. Se apoya, además, en la convicción del importante efecto que tiene sobre el mejoramiento de la trayectoria escolar el quiebre del círculo del fracaso, que hace que los chicos y las chicas con trayectorias difíciles o discontinuas se vean enfrentados permanentemente con la imposibilidad de aprender en la escuela. Aspira a que los chicos tengan tempranamente experiencias de aprendizaje exitosas, que les permitan recuperar confianza en sus posibilidades y les abran caminos para aprendizajes posteriores. Lo que se requiere es ayudarlos para que cada día sean mejores alumnos, acompañándolos y evaluando constantemente sus progresos. Acciones como exigirles, alentarlos a que avancen y celebrar con ellos sus logros a partir de resultados concretos, mejorarán sustancialmente la posición personal de cada alumno frente a su aprendizaje (GCBA, 2002: 10).

La propuesta se apoya en una serie de características generales que intentan atender a las particulares condiciones de los alumnos con sobreedad y con trayectorias escolares difíciles (GCBA, 2003b):

- ★ La optimización del aprovechamiento del tiempo de enseñanza y de aprendizaje en la escuela.
- ★ La selección de contenidos para la aceleración.

³⁶ El destacado está en el original.

- ★ La conformación de grupos flexibles de trabajo escolar.
- ★ La formación de los alumnos como estudiantes, para que adquieran progresivos niveles de autonomía que les permitan transitar con mayor seguridad el nivel medio.
- ★ La organización del trabajo entre los maestros del segundo ciclo, promoviendo la tarea conjunta.
- ★ El desarrollo de guías didácticas y de secuencias de trabajo para el docente, así como de materiales para los alumnos.
- ★ La capacitación específica y el acompañamiento de la tarea docente.
- ★ La reconsideración de los habituales modos de enseñar y evaluar.

4.4.b. La propuesta curricular

Los grados y los grupos de aceleración requieren una selección de contenidos, una reorganización de los tiempos en la clase y una transformación de las propuestas de enseñanza que hagan posible la aceleración. En este sentido, el programa realizó desarrollos didácticos específicos para dar respuesta a la enseñanza cuando los agrupamientos de los alumnos rompen con el supuesto de la correspondencia *edad / un grado / un año*, dado que la mayor parte de las producciones didácticas responden a este supuesto. Para ello, la por entonces Secretaría de Educación y la Coordinación del programa asumieron el diseño de un programa de estudios específico para el Proyecto Grados de Aceleración, integrado por contenidos correspondientes a 4.º y 5.º de la escuela primaria, y otro con los contenidos correspondientes a 6.º y 7.º grado. Están basados en el Pre-Diseño Curricular de Segundo Ciclo de la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires, por lo que se apoyan en el Marco General y en los enfoques por área que presenta aquel documento curricular (GCBA, 2002).

Los miembros de los equipos de aceleración también dan cuenta de la problemática de los contenidos en el marco del diseño del programa.

Las propuestas, los aprendizajes efectivos, no eran muy diferentes. Quiero decir que si vos analizás los contenidos de un área como Matemática, hay una notoria diferencia entre los contenidos que ponen en 4.º y los contenidos que ponen en 6.º, pero en términos de aprendizajes reales de los chicos, esa diferencia parecía no existir, y eso era lo que se veía en las pruebas de evaluación.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

4.4.c. Las decisiones pedagógico-didácticas

Entre las decisiones pedagógico-didácticas que fue tomando el programa, pueden señalarse: la necesidad de establecer diferenciaciones entre 4.º/5.º y 6.º/7.º en términos de objetivos, expectativas y demandas o exigencias hacia los alumnos, y de incorporar instrumentos de evaluación que permitan hacer un seguimiento durante períodos más cortos a los establecidos por la escuela.

Entrevistada B: *Todo el laburo es ver qué es lo propio de 4.º/5.º y qué es lo propio de 6.º/7.º; porque hay que armar una diferencia. No solo a través de los contenidos sino en el posicionamiento, en las cuestiones más transversales de lo que se pide, lo que se exige. Porque la escuela lo tiene pensado para cuatro años y nosotros lo tenemos que pensar en dos. Entonces tiene que haber alguna cosa ritual, algo que marque: “Yo estaba en cuarto o quinto y esperaban estas cosas, y ahora estoy en sexto y séptimo, que es la segunda parte de este proyecto”. O sea, ir marcando situaciones que nos pongan otros objetivos y que lo hagan muy evidente. Hasta te diría que lo subrayamos teatralmente, para hacerlos muy observables, para que piensen “acá está cambiando la historia”, “acá están esperando otra cosa de mí”.*

Entrevistada A: *Una exigencia además mucho más fuerte en términos académicos. Como la cuestión de la tarea: no vas a estar cuatro horas para la tarea escolar si el año próximo vas a estar en la secundaria, y para ser estudiante tenés que poner algo más. La exigencia entonces está en el cumplimiento de las tareas, en llevar la cuenta de sus notas parciales y poder hacer un promedio, en saber qué se califica, tener tutorías de dudas, donde no se acepta un “no entendí nada” sino que hay marcar específicamente qué aspectos de un contenido trabajado le da dificultad. También el control más fuerte de la asistencia, que es un tema muy claro de pérdida de la condición de regular en la escuela media. Esas cuestiones que en la última porción de 6.º/7.º se ponen mucho de relieve. La carpeta, también, a la que nunca le habíamos dado bolilla³⁷ antes, porque ya era un triunfo que trabajaran.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Las coordinadoras reconocen en sí mismas niveles crecientes y más flexibles de toma de decisiones. Por ejemplo, en los inicios la selección de contenidos para cada

³⁷ Dar bolilla: modismo por “prestar atención”, “tener en cuenta”.

grado de aceleración estuvo a cargo del equipo de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación, mientras que en la actualidad las variaciones sobre esta selección quedan a su cargo. De la misma manera, al principio los agrupamientos de los estudiantes y el pasaje hacia el grado o nivel siguiente eran más rígidos y pausados, mientras que con la expansión de los grupos de aceleración y el surgimiento de otras modalidades intermedias, se generan mayores niveles de decisión, más precisos y, al mismo tiempo, más flexibles.

En lo referente a los contenidos, en términos de las áreas académicas, las decisiones no fueron nuestras, sino que nosotros les pedimos a los equipos de Dirección de Currícula que hicieran ese agrupamiento. Era imposible para nosotros pensar en términos de las cuatro áreas, no teníamos el saber experto necesario. Tampoco tomamos al principio muchas decisiones; ahora tomamos muchísimas más.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

Una característica que adquiere la toma de decisiones pedagógico-didácticas es su carácter "artesanal", en el sentido de que estas medidas no son generalizables sino que se toman en función de la situación de cada alumno. Muchas veces, estas decisiones están vinculadas con la elección de un modo de organización de la escolaridad de un alumno o un grupo de alumnos, que pueda habilitar mejores situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Yo estaba tomándole una prueba a un pibe de Soldati para que pase de grado. Habíamos convenido que la semana de su cumpleaños íbamos a hacer una prueba para ver si se quedaba definitivamente en 6.º/7.º. Porque él está en 4.º/5.º, pero por la edad y por su contenido daba para estar en 6.º/7.º. Por ahí tiene que hacer otra vez 6.º/7.º, pero era una mejor escena para él aprender en 6.º/7.º.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Por ejemplo, un grupo empieza con pocos pibes pero después aumenta la matrícula, y entonces hay que revisar si sigue siendo grupo o hay que pasar a grado, porque hay una cantidad de pibes con la que no se puede maniobrar con una franja horaria más pequeña. Si son pocos chicos, eso rinde; pero si son muchos hay que pensar en otra modalidad, o que vengan más días a la escuela, como si fuera un grado. Esta es una posibilidad. Otra posibilidad es que nosotros no tengamos disponible el maestro para el contraturno pero sí para el turno, entonces hay un trabajo para hacer con la escuela: si por lo menos un día a la semana los chicos, en

lugar de ir a su grado, van a trabajar con el maestro de aceleración, porque o nosotros no tenemos posibilidades de poner un contraturno o la escuela no tiene espacio. Entonces hay que armar otra cosa, por ejemplo negociar con el maestro para que los viernes los pibes estén con nosotros, en su turno, en vez de en el grado común. Vas armando situaciones particulares para atender problemas particulares.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Además de artesanal, la toma de decisiones también es colectiva, en equipo: existen numerosas y diversas instancias de intercambio que rompen con el carácter solitario que caracteriza la práctica educativa en las escuelas.

Hay como varias instancias de trabajo, donde nadie está solo para poder evaluar las decisiones, no solamente a nivel del maestro con el asistente técnico, sino también el asistente técnico con su coordinador y con sus compañeros, y en instancias de trabajo común. Entonces hay muchas instancias de reflexión para evaluar y decidir caminos para los chicos, algo para lo que a veces uno no encuentra fácilmente el modo de trabajo. Entonces en muchos casos es bastante artesanal. Yo hablo de dispositivos, pero esos dispositivos están como en construcción todo el tiempo. Con un grupo se ve que la dificultad es tal, y entonces hay que pensar de qué manera trabajar eso, y a veces la respuesta no está solamente en uno, sino que la puede encontrar en la discusión con el equipo.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

El seguimiento sistemático y “cuerpo a cuerpo” de cada alumno implica la toma conjunta de decisiones entre maestros, asistentes técnicos y coordinadores acerca de los ajustes necesarios que requieren las propuestas de enseñanza, así como de las posibilidades de aceleración.

En realidad acá no es pasar un grado y ya está, sino que se hace el seguimiento, tanto en los años en que están en la primaria como en la secundaria. De otra manera, lo que se hace es decir “bueno, repitió sexto, entonces da séptimo libre”. Si está en sexto puede dar séptimo libre y puede empezar el primer año con la edad correcta. Pero ya está, no hay más nada.

(Entrevista a docente, referente, 1.2.c.).

Me parece que la gente de aceleración no abandona al chico en estos grados de 6.º/7.º. Hay cierto nexo con la escuela media, y eso es interesante porque, en realidad, el profesor no recibe a alguien que desconoce sino

que hay toda una trayectoria y hay todo un trabajo previo que se traslada al profesor de la escuela media.

(Entrevista a EOE, 2.3.a.).

En un programa donde la meta es la aceleración, el tiempo se convierte en un problema. Los niños y niñas que ingresan vienen de cursar 3.º grado y, si logran acelerar, en solo dos años ya se encuentran en el secundario. Esto implica múltiples desafíos, dada la complejidad de la situación: conformar un grupo de aprendizaje, aprender los contenidos del primer ciclo que no fueron construidos, construir los aprendizajes del segundo ciclo, aprender a “ser alumno”, lograr mayores niveles de autonomía, etc. Es decir, ¿cómo reponer en dos años aquello que no pudo construirse en los años de escolaridad transitados?

Un pibe que estaba en tercero o cuarto grado porque había repetido, lo hiciste hacer 4.º/5.º en un año, lo hiciste hacer 6.º/7.º en otro, aprobó y lo metiste en el secundario. ¿Cómo hacés para que en dos años ese pibe se convierta en un estudiante, en un tipo autónomo, y pueda seguir su trayectoria educativa con éxito en el secundario? Porque todo el trabajo que hiciste, de acompañamiento, de sostenimiento, quizá no están en el secundario. Esa es otra de las cosas que tiene que reajustar el programa y seguir revisando: contenidos, estrategias, dispositivos para que los pibes lleguen a punto, que no lleguen con menos.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.a.).

Cuando se pregunta sobre los principales supuestos pedagógicos del programa y sus relaciones con tradiciones teóricas contemporáneas del campo educativo, los entrevistados manifiestan no estar al tanto de respaldos conceptuales que se hallen en sintonía con este tipo de enfoque. Dentro de este marco, en algunas ocasiones se señalan los fundamentos más significativos que posee Aceleración para desarrollar sus estrategias.

Entrevistadora: *¿Podés identificar algunos de los supuestos pedagógicos del programa y si esos supuestos pedagógicos se relacionan con alguna teoría contemporánea?*

Entrevistada: *Sí... Un punto de vista epistemológico sobre lo que es conocer, que tiene que ver con una postura más bien piagetiana, esta idea de que el aprendizaje es un acercamiento sucesivo al objeto, que no es un acercamiento acabado, que se lo damos a los pibes y ya está y si no aprendió, no aprendió. Hay como un pensar que ese sujeto tiene que*

hacer acercamientos sucesivos a ese objeto, como puede ser la lectura, por ejemplo.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.a.).

4.4.d. Las características de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los grupos y grados³⁸

La propuesta escolar que monta el programa instala ciertas condiciones de enseñanza y aprendizaje: menor cantidad de alumnos; mayor conocimiento y seguimiento de ellos; una devolución permanente sobre sus avances y dificultades; un vínculo y una mirada diferentes hacia los alumnos que les devuelve confianza; una propuesta didáctica convocante y acorde a las posibilidades de cada uno; un vínculo diferente de los estudiantes con el conocimiento; el trabajo en torno a las normas que rigen la convivencia en el grupo, y el acompañamiento del maestro por el asistente técnico. Estas condiciones distan de ser las existentes en las aulas comunes pero, sin embargo, desde la perspectiva de los entrevistados, la escuela tendría que poder generarlas.

Entrevistadora: *¿Qué diferencia ves entre la propuesta de aceleración y la propuesta de la escuela tradicional, por decirlo en algún sentido? Si ves alguna...*

Entrevistada: *Son dos mundos...*

Entrevistadora: *¿En qué aspectos cambia?*

Entrevistada: *Cambia en que el pibe está construyendo lo que está haciendo, no quiero repetir por ahí lo de la construcción del conocimiento, pero la verdad que es así. Estos cambios didácticos, esta valoración hacia al pibe, este real ingreso a la vida en democracia donde el pibe puede pensar, expresar sus ideas, enseñarle a argumentar... Todas estas prácticas que no las hacemos. Y en lo didáctico es una diferencia increíble con lo que veníamos acostumbrados a trabajar, donde todo se da y todo se repite.*

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

³⁸ Aquí se consideran grupos y grados, dado que las dos nuevas modalidades (el acompañamiento y los espacios de referentes) son de reciente creación y no aparecen sistematizadas en los documentos del programa ni son específicamente caracterizadas por sus integrantes. Una breve descripción de estas modalidades se presenta en el apartado 4.3.c.

La maestra continúa la lectura. Hace una pausa y chequea que todos sepan dónde está leyendo. Sigue leyendo. Los chicos hacen comentarios sobre lo leído. Continúa leyendo las páginas 4 y 5, una doble página con un dibujo que la abarca y tiene la información presentada en recuadros distribuidos en las dos carillas. Ella va ubicándolos en qué recuadro está leyendo. En todo momento, mientras lee los va mirando a ver si siguen la lectura.

Maestra: *Jorge se perdió. Es importante que escuches pero también que sepas dónde estamos leyendo, te va a servir después para buscar la información.*

(Observación 1.2.a).

Tanto en los grados como en los grupos, el enfoque de enseñanza responde al propuesto en el Diseño Curricular de la Ciudad. Sin embargo, en los grupos esta propuesta necesita negociar constantemente con la enseñanza usual, puesto que los chicos son alumnos de aceleración al mismo tiempo que asisten al grado común, donde las prácticas de enseñanza suelen ser tradicionales.

Los grados y los grupos tienen una situación común que en los mismos enfoques didácticos, y se enmarcan en las propuestas de diseño curricular, entonces ahí tenés una base común. Pero en lo relativo a los grupos hay un mayor diálogo con la enseñanza tradicional, y ahí hay un conflicto, que me parece más un conflicto para nosotros que para los pibes. Depende de cómo lo vamos negociando, entre la propuesta tradicional que pueda tener un maestro de cuarto o quinto grado, y la propuesta del maestro de aceleración. Entonces ahí hay, en el caso de los grupos, una situación de diálogo, de negociación, de ver qué se resigna, qué se conserva, cómo se utiliza el tiempo en función de esta negociación.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Los vínculos que se establecen entre los maestros y los asistentes técnicos por un lado y los alumnos por el otro, se caracterizan por la cercanía, la escucha, la habilitación de un espacio de confianza y el conocimiento de la situación particular (individual y familiar) de cada uno. Estas características hacen que sea necesario un trabajo sobre este lazo y una revisión constante, para encontrar una distancia óptima que permita involucrarse con el alumno pero, al mismo tiempo, no perder de vista la función como educador. Con respecto a los vínculos entre los chicos, se presentan escenarios de maltrato y discriminación que son abordados como temas de trabajo en las ya mencionadas rondas de convivencia.

Entrevistada B: *Hay cuestiones que tienen mucho que ver con el maltrato entre los pares. Ahí es muy fuerte la variable de la discriminación.*

Entrevistada A: *La nacionalidad y el género son temas para el insulto.*

Entrevistada B: *Y el cuerpo.*

Entrevistada A: *El despertar de la pubertad toca en 6.º/7.º, y es muy fuerte, a veces también en los quintos.*

Entrevistada B: *Y hay una entrada muy fuerte en los grados, sobre todo en 6.º/7.º, de hablar sobre cuestiones de “vemos que ustedes les tocan la cola a las chicas”, o “vemos que las chicas se están quejando”. Les proponemos charlar, preguntamos qué pasa. Es un tema que se trabaja en la ronda y que aparece sobre todo en 6.º/7.º. Hay un espacio para charlarlo, como parte de la dinámica del grupo.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Las pruebas³⁹ de evaluación de los aprendizajes de los alumnos se caracterizan por ser diseñadas desde el equipo central, con la posibilidad de recibir ajustes de acuerdo con la realidad de cada grado o grupo. El modo de aplicación de este instrumento implica la toma de una pre-prueba que les permite a los alumnos atravesar con anterioridad por una situación y por ítems similares a los de la prueba, así como revisar los contenidos a ser evaluados. Esta modalidad comparte una lógica similar a la de los guiones didácticos, en el sentido de que posibilita volver sobre lo ya trabajado. Asimismo, es coherente con otro rasgo del programa que es el seguimiento de los alumnos y la devolución de información sobre su propio proceso de aprendizaje.

Si bien hay una evaluación, un formato de evaluación con una serie de ejercicios, los asistentes técnicos trabajan con el docente. A mí me ha pasado, en muchas oportunidades, de modificar cosas de acuerdo con los asistentes técnicos, ya sea para subir el nivel, porque me parecían muy fáciles, o para bajarlo un poco, si me parecía que no estaba adecuado a lo que nosotros veníamos trabajando. Pero es así, las evaluaciones no son armadas por los docentes. Lo que sí solemos trabajar es la pre-prueba, un simulacro de prueba con algo similar, no exactamente igual, donde hacemos

³⁹ Se incluye en el análisis de esta dimensión la caracterización de las pruebas escritas, aunque no fueron consideradas por los actores como parte integrante de los materiales del programa.

un ensayo y les hacemos a los niños una devolución. Y a partir de eso nos tomamos un margen entre la pre-prueba y la prueba, trabajando algunas cosas.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

4.4.e. Los procesos de escolarización del Programa de Aceleración

En este punto nos dirigimos a reconstruir la variedad de modos a través de los cuales los chicos que participan del programa se apropian de los conocimientos propuestos, al tiempo que procuramos relevar los aspectos clave de estos procesos de apropiación, y las formas en que estas dimensiones inciden en las posibilidades de realización de nuevas trayectorias educativas.

- **El vínculo pedagógico**

El vínculo pedagógico se constituye en uno de los soportes más significativos del programa. Sus posibilidades en cuanto a la producción del deseo de los chicos, a alojarlos y a inscribirlos en un lugar dentro del campo educativo, son resaltadas por los entrevistados.

En esta escuela los chicos son muy afectuosos. Te reconocen a los pocos días, te ven por los pasillos y vienen, se te acercan y te saludan. Me parece que estos chicos piensan “tengo a alguien que me escuche”. Incluso en el momento del almuerzo hablamos de cualquier cosa, es el momento donde nos podemos escuchar, contar chistes y hablar de lo que nos pasó. Me parece que es una contención un poquito más fuerte para estos chicos que vienen tan castigados, que en general estaban mal porque repitieron de grado, y ahora hay alguien que les pone un poco el hombro. Tal vez no es muy profesional lo que digo en función de lo didáctico, pero sí tiene que ver con la aproximación como ser humano, con tener a otra persona al lado.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Entrevistadora: *¿En qué favorece el programa en el aprendizaje o en la trayectoria escolar en los pibes?*

Entrevistada: *En la cuestión de la confianza, hay mucha confianza en los pibes y se nota. Los otros días me contaba una asistente técnica, que tiene un grupo de cinco pibes, bolivianos todos o la mayoría, que en la primera*

charla les pregunta “¿che, y por qué la sobreedad?”, y los pibes le contestaron: “Porque en la escuela no me anotaron, porque yo venía de Bolivia y no me anotaron”. La expulsión, la expulsión y la expulsión. Entonces les dice “bueno, chicos, acá están inscriptos, acá hay lugar para ustedes”, y lo que les dijo tuvo efecto en el cuerpo de los pibes, que se acomodaron y empezaron a hablar del tema. Eso es lo que hace el programa: hay lugar para los pibes. Yo creo en esas cosas, en la palabra, y creo que el programa tiene toda la palabra en relación con los pibes y su confianza.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Es cierto que tiene que haber un otro que desee algo como para fundar el deseo. A mí me parece que es bueno ir cambiando y redefiniendo los términos: qué es un adulto, qué es un niño...

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Los equipos manifiestan que en empujar y traccionar se hallan algunas de las claves que permiten sostener el día a día en Aceleración.

Entrevistadora: *Hincharlos*⁴⁰, claro...

Entrevistada: *Hincharlos. Yo los llamo y les pregunto qué pasa, qué no pasa. Si no vienen dos clases o tres, empezar a llamar, hablar con los padres. A veces vienen y no tienen nada para hacer, y nos cuentan lo que les pasa. Se sienten escuchados y saben que siempre hay alguien para lo que necesiten.*

(Entrevista a docente, referente, 1.2.c.).

Hay algo de la mirada desde un adulto que los pibes no tienen, y que tal vez desde el programa la tenemos. La mirada de un adulto que lo acompaña en su escolaridad, porque en general son chicos que no tienen a alguien del ámbito familiar que pueda acompañar, o si lo tienen no los acompañan, porque las problemáticas exceden. Que tengan un adulto al lado, que cree en ellos, que les pone fichas, que les dice que van a poder. Esta es otra condición para que el piba aprenda.

(Grupo focal de coordinación y asistentes, entrevistada D, 1.1.a.).

El pibe se da cuenta cuando vos tenés un laburo organizado y sabés lo que estás enseñando, a diferencia de cuando abris el libro y decís “a ver

⁴⁰ Hinchar: en este contexto, modismo por “alentar”, “estimular”.

qué hago hoy". El pibe nota esta dedicación, la familia también, y el pibe cambia, responde, empieza a sentir que lo estás valorando.

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

Esta confianza depositada en los chicos también aparece en el relato de una alumna:

Entrevistada: *Tenían fe en mí. Y bueno, la fe me la aportaban ellos.*

Entrevistadora: *Claro, porque aparte del apoyo en las materias también está lo decís, que te tienen fe, y eso también ayuda.*

Entrevistada: *Y, sí, vos pensás "tengo fe, voy a seguir, no bajo los brazos".*

(Entrevista a alumna, 1.4.c.).

Dentro de este marco, los usos de nuevas estrategias de acercamiento hacia los chicos, como son las que brindan los lenguajes y las formas de comunicación de las nuevas generaciones, son registradas por los entrevistados como oportunidades para el establecimiento de los vínculos con los chicos, y refuerzan el sostenimiento de los proyectos emprendidos.

Pequeño detalle, que un chico pueda mandarle un mensaje de texto a un docente diciéndole "hoy no pude ir porque pasó tal y tal cosa". Eso implica todo un corrimiento por parte del alumno en ese modo de mirar. Alguno podría decir "todavía que les damos materiales, ¿les tenemos que dar el número de celular?" Eso me parece que más bien no es ausencia de miradas, sino otro modo de mirar de los adultos a los chicos.

(Grupo focal de coordinación y asistentes, entrevistada D, 1.1.a.).

Ella se maneja mucho conmigo con el celular, es un medio que nos salvó. Tiene como mucha informalidad. En cualquier momento recibís un mensajito que dice "tráeme material sobre...". Lo de los celulares es bueno cuando no podemos con los teléfonos de línea, cuando no hay respuesta de los padres, no vienen a la escuela. De golpe empiezan a venir, y vuelven. Y uno nota la diferencia.

(Entrevista a docente, 1.2.a.).

• La reorganización de las trayectorias escolares

Tal como manifiestan los miembros del programa, reorganizar las trayectorias escolares se convierte en un eje a partir del cual se apoya gran parte de los objetivos de Aceleración.

Entrevistada B: *Cuando lo traíamos como un núcleo duro es porque nosotros podemos naufragar muchas veces. Pero siempre tenemos claro que tenemos que estar atentos a cómo estamos enseñando, qué está pasando en la escuela y cuál es el proyecto, mejor o peor, que podemos armar para este chico en el contexto de la escolaridad y de la escuela.*

Entrevistada A: *Se trata de ayudar a reorganizar la trayectoria escolar de un pibe. Si no acelera en dos años y necesita acelerar en tres, acelera en tres; y si no puede acelerar en tres, le podemos brindar una experiencia sustantiva para que pueda tomar decisiones en relación a su propio proceso de aprendizaje, y entonces necesitamos cuatro años. Nos interesa ver cuáles son las mejores oportunidades que el programa tiene para brindarles a los pibes para que organicen su trayectoria escolar y se posicionen de otra manera frente a sus propias posibilidades de aprender. Hay chicos que tardan más de un año en ganar un poquito de confianza. Cuando yo hablaba del vínculo pedagógico básico para cualquier abordaje didáctico, estaba hablando de esto, de dos sujetos que se encuentran con confianza mutua uno en el otro y con claridad acerca de cuál es el lugar que ocupa cada uno en esta relación. Y esto, con muchos chicos, no lo podés conseguir en un año.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Desde la perspectiva de las coordinadoras, todos los chicos avanzan de algún modo, aunque esto signifique simplemente permanecer en la escuela. Sin embargo, existen algunos casos en los cuales no se logra retener a los chicos en el programa. Esto suele estar vinculado con dos motivos: o bien son chicos cuyas familias se mudan, o bien son chicos que “nunca terminaron de estar”, su asistencia es discontinua y el programa no logra entablar un vínculo con ellos ni con un referente de la familia.

Los chicos que abandonan el programa, en general, son pibes que van y vienen de las escuelas porque su familia va y viene de distintos lugares de la Capital o del interior o de países limítrofes. Muchos deciden quedarse en la Capital por Aceleración. Dicen “nosotros nos pensábamos ir pero vamos a quedarnos un año más”, o “nos mudamos, pero...”, y al pibe lo mandan igual para que termine. Eso suele pasar. O bien son pibes que nunca terminaron de estar, son niños que desde el vamos tuvieron una asistencia muy discontinua y no terminás de establecer un vínculo con ellos ni acertás a encontrar el referente familiar que te permita sostener la

asistencia del pibe, y entonces se va. Son pibes que casi eran desertores al entrar al programa, a los que la escuela casi los había perdido. Todos los pibes avanzan de algún modo, porque la vida misma es avanzar, porque van creciendo y les vamos encontrando algún modo de avanzar dentro del sistema. Si el pibe se queda en aceleración, porque forma parte de los objetivos del programa reorganizar las trayectorias escolares de los pibes, tratamos de encontrarle una institución donde pueda seguir estudiando, y si no avanza en término de los objetivos de aceleración, tratamos de armarle adecuaciones curriculares para que vaya aprobando los grados que tenga que aprobar, termine la escuela y le buscamos una escuela donde pueda seguir estudiando, que tenga que ver con sus posibilidades para concurrir.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

• Los procesos formativos de los chicos

Las características de los procesos formativos de los chicos abarcan diferentes aspectos de sus trayectorias escolares y sociales, que son destacadas por los entrevistados. Por un lado, los integrantes de los equipos de aceleración procuran que los chicos puedan cambiar su imagen vinculada con el fracaso, con el que no puede y/o no tiene lugar. Un primer paso para alcanzar este objetivo se expresa en las formas a partir de las cuales se convoca a los chicos y a sus grupos familiares a participar de esta propuesta.

Se hace un acuerdo de dos años en uno. Implica que venga más, que la asistencia sea diferente. Se charla mucho, para ver qué podemos hacer desde la escuela. El cambio de turno, ¿favorece o no favorece? ¿Qué hacemos con los hermanitos? Se trata de trabajar con la familia para ayudar a sostener este proyecto. Si ha venido cuidando hermanitos, ahora se le propone un desafío particular donde no va a poder cuidar tanto a los hermanitos, a ver cómo se van a manejar. Se trata de ayudar a pensar un poquito a las familias para ver cuál es la implicancia práctica que tiene que este chico venga a contraturno o se suba a un grado anterior, dejar muy claro que no porque esté en un grado de aceleración va a acelerar, que por ahí para muchos acelerar es no repetir, y que eso ya es acelerar, porque venía repitiendo.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Así, un ritual acompaña el ingreso de los chicos al programa.

[Hicimos] un pequeño acto donde los pibes firmaban un compromiso de entrada al proyecto, y le pedíamos a la maestra, al equipo directivo que estuviera, y también a algún maestro que fuera referente de los pibes. Estuvo bárbaro, sacamos fotos que pusimos en el panel. La idea era, una vez entrado el año, trabajar con los chicos para que se pudiera armar algún compromiso más particular, que cada uno pudiera hacer un registro de qué cosas tenía que mejorar o qué cosas tenía que poner en central atención, cuestiones que tienen que ver básicamente con la asistencia. Tratamos de que sepan que esto es una escuela, y que los que estamos pensando, y finalmente decidimos, somos los adultos. Que vamos a escuchar, que vamos a preguntar cómo se siente, cómo lo ve, qué le pasa, pero vamos a decidir, por supuesto tratando de ver qué es lo mejor. La entrevista con los pibes para aceleración es una linda escena, porque es un rato muy largo donde cada uno puede contar de su historia escolar, puede recordarla, puede decir qué le pasó, puede traer situaciones que ellos consideran injustas.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Una vez en los grupos o en los grados, los miembros de los equipos del programa describen diferentes estrategias, modalidades y búsquedas que les permiten a los chicos situarse en otro lugar para realizar sus trayectorias educativas. Así, empiezan a “poder”, a confiar en sus posibilidades, a apropiarse de la palabra.

[...] un cambio de enfoque, esta concepción de la matemática desde otro lugar o de la lengua desde otro lugar. Yo creo que también los corre a los pibes del lugar de no saber. Entonces, al ponerlos en el lugar de que todos pueden –porque, de algún modo, todos pueden algo–, para estos pibes que vienen de fracasos de una manera permanente de golpe aparece el poder resolver situaciones. Entonces muchos de estos pibes, a veces, pasan a ser referentes de los pibes del mismo grado, porque en realidad son los que han podido. Y está el tema de apostar a la autoestima del pibe. Esto me parece que es como un pilar fuerte, siempre está la idea de que pueden algo.

(Entrevista a supervisión, 2.2.a.).

Entrevistado: Después hay algo del reconocimiento al lugar del alumno como persona, como sujeto, que es bueno. El devolverle la palabra a los chicos. Porque la ronda [de discusión] tiene eso: el darles la palabra. Y entonces vos te encontrás con cosas que los chicos te dicen en la ronda o en

la entrevistas, qué es lo que más les gusta de la escuela o qué encontraron de distinto en aceleración. Te encontrás con pibes que han repetido muchas veces y nunca nadie les informó por qué repitieron.

Entrevistadora: *¿Ellos preguntan?*

Entrevistado: *No, obviamente que no, pero te encontrás con un sujeto anulado. Padres que no saben por qué repitieron sus hijos, y en ese sentido también me parece que el grado de aceleración, –a partir del espacio de la ronda y de todo el dispositivo de entrevistas que se hacen tanto con chicos como con padres– les devuelve la palabra a los chicos, son sujetos que tienen posibilidades de decir sobre su problemática y sobre lo que van viviendo.*

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Hay algo en lo que tratamos de insistir mucho: “Este es el lugar para equivocarse”, “acá hay que equivocarse”. “¿No te sale? Bueno, seguimos practicando.” Me parece que es justamente un espacio donde se revaloriza mucho esto de seguir después de equivocarse.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Entrevistadora: *¿Por qué elegís seguir siendo una maestra de aceleración?*

Entrevistada: *Hay una cosa muy egoísta: que uno en aceleración, como todo es acelerado, puede ver los logros. Es impresionante. En marzo es una cosa y por más que durante todo el año estás diciendo “no, no, está mal”, en diciembre lo ves, y eso a mí me dan ganas de seguir.*

(Entrevista a docente, 1.2.d.).

Dentro de este marco, es necesario destacar que los entrevistados hacen escasas referencias al problema del “fracaso escolar”. Aquí encontramos una reflexión al respecto:

La verdad es que dentro de la expresión “fracaso escolar” uno incluye varias cosas, pero en definitiva tiene que ver con lo que no se ha logrado de acuerdo a la organización de nuestro sistema educativo: que el pibe cumplimente determinado contenido dentro de un ciclo lectivo determinado. Y esto habla hoy, de alguna manera, de la rigidez del sistema educativo. El fracaso tiene que ver, y esto entre comillas, con la dificultad del pibe para responder a esta propuesta educativa macro y con la dificultad de las instituciones –los docentes, los profesionales, todos– para ayudar al pibe

a que, desde donde pueda y como pueda, se acerque a los contenidos que le van a favorecer o le van a facilitar seguir avanzando en su aprendizaje.

(Entrevista a EOE, 2.3.a.).

Una y otra vez, los protagonistas de aceleración resaltan que la primera estrategia es “con el pibe”, estrategia que permite delinear un nuevo contrato educativo.

Cuando se piensa la enseñanza, se piensa primero a este sujeto, y después una enseñanza.

(Grupo focal de coordinación y asistente, 1.1.a.).

Me parece importante porque ahí el chico se da cuenta de que está siendo mirado por otros que se preocupan por él. Yo creo que eso también es parte de las condiciones. Se te quedaron atrás dos o tres alumnos y hay que decir: “acá hay que parar un poquito, hay que volver para atrás”, como el caso de la maestra que estaba enseñando los ríos y los chicos no tenían idea; y la docente siguió, explicó, expuso todo como estaba planificado, pero los pibes no la siguieron. Me parece que eso es algo de aceleración: romper con ese contrato donde se sigue para adelante y se olvida al que está afuera.

(Entrevista a asistente técnico, 1.2.a.).

Podría decirse que existe una tensión difícil de resolver entre proponer a los alumnos otras condiciones de escolarización (más adultos siguiendo su proceso de aprendizaje, grupos más reducidos, otras propuestas de enseñanza, etc.) o buscar cierto equilibrio con las condiciones que la escuela ofrece usualmente.

El problema está en que podamos ir equilibrando lo que la escuela es y ofrece en la escolaridad habitual, y lo que nosotros tenemos que ofrecer de otra manera para que ellos puedan apoyarse ahí. Pero luego poder transitar el formato que la escuela les ofrece a todos los niños. Porque no es un circuito que va a ser para toda su vida, con un pequeño grupo y muchos adultos mirándolo, sino que es una instancia particular, un hito que ocurre para poder apoyarse y poder retomar una escolaridad que tiene características parecidas a esta y otras que son diferentes.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Daniel le da una hoja de carpeta y la referente “le toma la lección” sobre sistema operativo, que es lo que él había estado estudiando y le van a tomar en la escuela. Daniel va definiendo diferentes conceptos y ella le

hace algunas preguntas para que continúe o desarrolle algún concepto a partir de lo que ella ve en la hoja, como por ejemplo ¿cuáles son los dispositivos de entrada y salida?, ¿qué es la memoria RAM?

(Observación 1.3.a).

En este mismo sentido, otra tensión que aparece en el trabajo con los alumnos (especialmente al considerar su pasaje a la escuela media), es entre centrarse en su desempeño académico (el aprendizaje de los contenidos, la posibilidad de pensar reflexivamente) o en su desempeño como alumnos (aprender a “ser alumno” en el marco de las actuales condiciones que presenta la escuela, aprender a aprender dentro de un grupo). Desde la perspectiva de algunos entrevistados, que los alumnos puedan “comportarse como alumnos” se convierte en requisito necesario para continuar la escolaridad, de manera que el aprendizaje de los contenidos está de alguna manera sujeto al aprendizaje de “ser alumno”.

Entrevistada: *Voy a marcar un punto que no sé si cambió demasiado el tema de las decisiones, pero sí el tema de las primeras promociones, la primera promoción y las experiencias de los egresados en las escuelas medias. Eso devuelve una imagen de cómo salen los chicos y genera otros planteos que no se resolvieron.*

Entrevistadora: *¿Qué imagen devuelve?*

Entrevistada: *Algunas cuestiones que uno empieza a ver pasado el tiempo. De pronto uno focalizó algunas cosas y termina viendo –por las características de la escuela media, no porque desde los fundamentos o criterios del programa uno pueda evaluar que están equivocados, sino que la lógica de la escuela media pone el eje en aspectos que uno no consideraba elementales–, por ejemplo, chicos que no tenían un buen desempeño en lo que eran los contenidos pero que sí tenían un buen comportamiento en ser alumno. Entonces uno ve que a esos chicos en la secundaria les va mejor que a otros chicos que tenían un muy buen desempeño pero que no habían logrado trasladar. O sea que el tiempo del programa no fue suficiente para descubrir dónde está su vínculo con la escuela, y les va mal. La escuela no los sostiene, entonces está la instancia de los referentes, que en algunos casos sirve para seguir sosteniendo eso. En otros casos hubo algún chico que se nos perdió en el camino, y eso es como una vuelta a pensar algunas cosas.*

Entrevistadora: *¿Cosas que no están resueltas?*

Y, es difícil, porque uno puede decir “consigamos mejor que sean los mejores alumnos”, y los disciplinamos y no nos importa que no puedan pensar reflexivamente cuando tienen que responder a algunas situaciones.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Cynthia le cuenta que ya le presentaron al profesor, en el afiche que hicieron, cierta información sobre centrales termoeléctricas, pero aun así él les envió a rehacer el trabajo. La referente sugiere presentarle al profesor más información, por ejemplo algo sobre las turbinas de las centrales termoeléctricas. Como Cynthia dice que tendrían que poner eso en un afiche, la referente les da plata para ir a comprar uno y va Daniel. Le dice a Oscar que estudie.

(Observación 1.3.a).

La situación educativa en la que se hallan estos grupos de chicos y chicas cuando comienzan a formar parte del programa es resaltada por los entrevistados. Tanto la ausencia de aprendizajes básicos como las marcas que se registran debido a los diferentes pasajes institucionales que ellos mantuvieron, o al alejamiento prolongado de la ciudad, inciden en los primeros momentos en que los chicos se acercan a aceleración.

Los materiales de aceleración preparados para el primer bimestre planteaban una propuesta que permitiera a los pibes tener sus primeras experiencias exitosas. Y nos encontrábamos con chicos no alfabetizados, que no estaban en los planes de nadie, lo que nos hizo ver también la diferencia entre el alumno ideal del currículo en la ciudad de Buenos Aires y lo que era en verdad el perfil de los egresados de las escuelas en donde nosotros estábamos trabajando, con los grados y plurigrados de aceleración.

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

¿Qué es lo que pasa con los chicos? Uno en general, como maestro de grado común, no de aceleración, piensa que un niño que estuvo en un grado de recuperación, que estuvo en primer grado y repitió, que fue al grado de aceleración, volvió al grado común y volvió a repetir, lo volvieron al grado de recuperación, uno dice “bueno, este nene va a tener dificultades todo el tiempo”.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Chicos que llegan acá de países limítrofes y no los toman por un año o un año y medio y están dando vueltas en los Distritos. Fue una constante este año, encontrar chicos que estaban volviendo a la escuela y habían estado un año y medio en la Argentina sin haber recibido escolaridad. Son chicos que llegan con un deterioro muy importante en relación, por ejemplo, a la adquisición de la lengua escrita. Son chicos que pueden tener 11 o 12 años y todavía no tienen construida la escritura. Entonces hay toda una situación de vergüenza, de temor al fracaso, de temor a la exposición, porque piensan de antemano que todo lo que van a hacer está mal, y aunque en muchos casos está mal, la dificultad es poder trabajar a partir de eso.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Según los entrevistados, los chicos comienzan a modificar su imagen respecto de sus relaciones con el conocimiento, y manifiestan su deseo de aprender.

Les gusta aprender... Mirá, no terminaban de comer y ya estaban desesperados buscándome para empezar a trabajar, eran máquinas de laburar. Lo que te dicen los maestros es que esto funciona porque los pibes descubren qué es lo que están haciendo, pueden inferir. Por ejemplo, en Sociales uno los ve laburando a partir de imágenes, de testimonios, de una biografía, y sacar conclusiones de una determinada época. Es como que los pibes están pensando, en lugar de repetir y repetir lo que dice el maestro.

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

En dos años los alumnos egresan y se los ve contentos, distintos, que fueron cambiando su forma de trabajar.

(Entrevista a docente, 1.2.a.).

Pareciera que conocer a cada chico resulta fundamental en estos procesos donde se apuesta a producir logros en las trayectorias educativas de cada uno de ellos. "La necesidad puntual de cada chico", "ver con lupa lo que está pensando", saber que "realmente lo vas siguiendo", son expresiones subrayadas por los docentes que manifiestan un modo de acompañar el aprendizaje de cada alumno.

Entrevistada 4: *Pensando en eso que vos decías de la secuencia... Eso también ayuda, porque ahí es como que vos ya tenés la secuencia leída, vas un paso más adelante, entonces uno lo puede seguir: "Vos acá pensaste esto". Y cuando vos le decís eso al pibe y coincide, y uno no le dice que está mal, el pibe se pone re-contento. Eso ayuda bastante.*

Entrevistada 3: *Quizá el maestro no puede ver que eso se puede ir cambiando cuando uno tiene un seguimiento. Crear un vínculo lo puede ir cambiando, para poder preguntar, para poder estar un poco más.*

(Grupo focal de docentes, 1.2.a.).

Sostener la asistencia también es fundamental para que se desarrollen logros significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados por el programa.

El trabajo es muy arduo. Entre otras cosas, implica que chicos que vienen con una historia, en un alto porcentaje, de problemas para sostener su asistencia al grado común, tengan que sostener la asistencia al grado común y a un contraturno tres veces por semana.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Entrevistadora: *Hay un grupo de chicos que pudieron acelerar. ¿Cuáles fueron las condiciones, los factores que les permitieron a esos chicos acelerar?*

Entrevistada: *Aunque parezca muy reiterativo, uno es la continuidad del trabajo, el que los chicos puedan sostener esta asistencia y el trabajo se haga más continuado, favorece.*

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Dentro de este marco, comienzan algunos chicos a vislumbrar el terreno educativo como un espacio donde quieren estar, y por lo que vale la pena insistir.

Lo que pasa es que el primer año que entraron los chicos, que eran mis alumnos de 6.º/7.º, la asesora pedagógica les ha tomado una evaluación de lectura solamente a los de aceleración, y a una nena le dijo “no entrás”; es decir, le dijo que no empezaba las clases. Entonces como una compañerita sí fue a ese primer día de clases y la nombraron a esta nena, la llamó por el celular y le dijo: “vení, que te nombraron”, y ella se presentó en la escuela. No sabés la tenacidad de la chica. Nosotros estábamos haciendo que dejara, pero mirá vos, la llamó la amiga y ella se presentó, y le dijeron que no pero empezó, y después se anotaba en los talleres de lectura, en los talleres de drama... La asesora pedagógica me decía: “si yo no hubiese visto lo que esta nena hizo por entrar y los cambios que tuvo, pensé que no podía ser”. Yo siempre le digo: “¿viste? no hay que subestimar antes de tiempo porque vienen de tal lugar...”

(Entrevista a docente, referente, 1.2.c.).

Sí, pero insistió tanto... Esta nena llegaba a la sede del apoyo llorando, porque se escapaba de la casa porque el padre no quería que estudiara.

Hace dos días estuvimos hablando con ella este tema, del papá, ella me contaba algunas cuestiones, y yo le decía “qué bien estuviste, insististe y te ganaste el espacio”.

(Entrevista a docente, 1.2.a.).

Entrevistadora: *¿Viste un cambio en los chicos respecto de sus aspiraciones a seguir estudiando?*

Entrevistada: *Sí, sí... El primer 4.º/5.º año que tuve tenía esa cosa de que el próximo año venía 6.º/7.º y ya había que pensar en el secundario. Entonces los chicos decían “no, yo me compro una motito y hago delivery⁴¹”, o “no, para qué seguir estudiando si fulanito se compró una motito y está en una pizzería”. Ni pensar en el secundario. Ya al final de 4.º/5.º esto cambia, y cuando están en 6.º/7.º y empezamos a ver ejercicios combinados⁴² les decimos “miren que esto es casi de primer año ¿eh?”, y se sorprenden. Entonces ya hay otra postura, ya empiezan a elegir, que el comercial... Y son pibes que el año anterior iban a hacer delivery, no tenían ningún tipo de noción de nada.*

(Entrevista a docente, 1.2.d.).

Las condiciones de vida que les restringen las posibilidades de pensar en otros horizontes educativos y culturales son puestas de manifiesto por diferentes entrevistados.

Entrevistada B: *En general les va muy mal en la [escuela] industrial.*

Entrevistada A: *Y sí, talleres todo el día, el sandwichito del mediodía...*

Entrevistada B: *Más que nada les va bastante mal por estar todo el día en la escuela, por la exigencia y por el estilo que tiene también la escuela técnica. Por ahí es mejor una escuela comercial o un bachiller, algo un poquitito más protegido para los pibes, pero en general no les suele ir muy bien. Cuando los chicos son un poco grandes ya les empieza a tentar estar afuera de la escuela, porque tienen ganas de hacer alguna plata o porque tienen un grupo de pares que abandonaron la escuela, entonces se identifican poco con la escuela. Ahí es muy poquito lo que podemos hacer. Inclusive nos pusimos a pensar en por ejemplo ir con los pibes al Centro Cultural y enseñarles que pueden ir ahí los fines de semana, y anotarlos a todos. Pero no logramos demasiado que estas otras ofertas formen parte*

⁴¹ Expresión que alude al trabajo de envíos a domicilio.

⁴² Se trata de cálculos combinados.

del universo del pibe. El universo del pibe es la familia, el barrio, los amigos del primo, los hermanos, y es muy difícil que entren a jugar otros, de otros mundos, como por ahí puede pasar en la clase media, que los pibes interactúen con los del club... Acá hay un universo más chiquitito; a lo sumo será, cuando son más chicos, la Casa del Niño o el templo evangelista a veces, pero no hay demasiados otros mundos para estos pibes.

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

Entrevistadora: *¿Cómo podrías caracterizar a esos chicos respecto de sus aspiraciones, en el plano de la educación y la cultura?*

Entrevistada: *En muchos casos esos chicos son los primeros en su familia en terminar el ciclo primario. Solamente poder pensar en cursar estudios en la escuela secundaria es abrir un poco el horizonte de expectativas que tienen. Uno llega a ver que si el programa no hubiera estado ahí, lo más probable es que muchos de estos chicos no hubieran siquiera terminado su ciclo primario y poder pensar en otra cosa. Nos toca una parte de apertura a otro entorno; en algunos casos hay chicos que pudieron salir, salir incluso del círculo familiar en el cual estaban, en el que nunca nadie pudo terminar los estudios o la escuela primaria, chicos que pueden cursar los estudios en escuelas que no son del barrio o chicos que pueden cursar en la escuela del barrio desde otro lugar también, vueltos a ubicar en su adolescencia en muy poco tiempo, pero a todo nivel, no solamente a nivel madurativo. En algunos casos pueden seguir y en otros casos no. Uno sigue viendo que la expectativa de muchas chicas, por lo que ven en derredor, es ser peluqueras, porque es el modelo de posibilidad de trabajo y de profesión y de formación en el entorno. Entonces, poder ofrecer o pensar en proponer otras cosas... En este momento es que vayan a la escuela, pero también es salir un poco de esos círculos.*

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Según los entrevistados, los chicos manifiestan diferentes actitudes y posibilidades respecto del campo de la educación y la cultura: estudiar lo que es útil para la cuestión de la supervivencia, abandonar para trabajar o sostener e incluso terminar la escuela media.

De mis egresados he tenido muy malas noticias. Teníamos dos niñas en las que habíamos puesto todo, habíamos peleado mucho su incorporación en la escuela. Lamentablemente hay una que hizo una deserción fea, porque se fue de la casa a vivir con un chico de 19 años, y ahora parece

que retomó. Y la otra está trabajando como mucama, cama adentro. Yo me quiero morir, porque al final desertó.

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Empiezan, se anotan, van y la sostienen, aunque les vaya horrible. Yo creo que eso es de aceleración, a eso le pongo unos porotos⁴³, al laburo que se hace en aceleración de ir a la escuela todos los días. [...] Donde un poquito puedo evaluar el progreso de estos chicos es en el trabajo de referente, porque ya hay chicos que vienen desde cuarto grado y ahora ya están en cuarto año, entonces uno los vio progresar, los vio ir cambiando.

(Entrevista a docente, entrevistada B, 1.2.a.).

Estas circunstancias se ven plasmadas en palabras de una alumna. Si bien quiere y puede terminar la escuela secundaria, se plantea trabajar en tareas que no se hallan asociadas con el nivel de calificación que, formalmente, la escuela media otorga.

Entrevistada: *Sí, estoy contenta y quiero seguir...*

Entrevistadora: *¿Y tu mamá está contenta?*

Entrevistada: *Sí... no lo cree en principio, no lo cree nadie, nadie cree que estoy en cuarto.*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Porque pensaban que no ibas a poder?*

Entrevistada: *No me tenían fe...*

Entrevistadora: *Y ahora ¿cómo ves tu futuro?*

Entrevistada: *Ahora parezco... sé que voy a... me miro y digo "quiero terminar". Veo mi carpeta, voy a al colegio, no aguanto... para que lleve la escuela y termine. Sí, rápido quiero terminar.*

Entrevistadora: *¿Y querés trabajar?*

Entrevistada: *Para limpiar, no. Yo limpio, cuido chicos...*

(Entrevista a alumna, 1.4.c.).

⁴³ "Poner unos porotos": modismo por "apostar".

4.5. Los modos de organización y de funcionamiento del programa en las escuelas y las articulaciones interinstitucionales

4.5.a. El programa en las escuelas

- La entrada del programa en las escuelas: aspectos organizativos

Los diferentes modos de organizar el trabajo en las escuelas son relatados por los protagonistas del Programa de Aceleración. Así se describe la entrada del programa en las escuelas, sus pasos, sus estrategias y los diálogos con los principales actores institucionales:

El primer contacto con los supervisores lo hicimos nosotras, el primer contacto con el director también, luego viene el asistente técnico. Un primer asunto es ver, revisar con el equipo directivo la matrícula de sobreedad en la escuela, en particular en este pasaje de 3.º a 4.º, y ver si hay pibes con sobreedad en el 4.º, 5.º y 6.º. Una vez que hacemos este listado y vemos la distribución por turnos, trabajamos sobre qué posibilidades organizativas hay de armado de un grado o de un grupo. Ahí se juntan dos cuestiones: una que tiene que ver con nuestras propias posibilidades en términos de recursos humanos para poner allí, y la otra sobre las posibilidades que tiene la escuela.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

La ingeniería que es puesta en juego en estos procesos supone acuerdos, disponibilidad, invención.

Si a un chico no se le ofrece una vianda y un adulto responsable para acompañarlo de 12 a 13, no va a poder seguir, entonces hay que empezar a encontrarle la vuelta para ver quién se ocupa de él durante esa hora. Y esto a las escuelas les genera mucho ruido, porque tiene que haber un adulto responsable, se tiene que definir, de alguna manera, que esa hora con el chico también es una hora de trabajo pedagógico. Y a veces está muy lejos de ser pensado así. Hay que hacer mucha variable, mucha ingeniería.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

En las escuelas de jornada completa la implementación del programa no requiere mayores modificaciones. Los grados de aceleración funcionan como cualquier otro y, en el caso de los grupos, funcionan en horario de pos-comedor y durante las primeras horas de la tarde. Tampoco el rendimiento de los alumnos es mejor en las es-

cuelas de jornada completa, tal vez debido a que la dinámica del trabajo docente suele adoptar en estas escuelas modalidades más calmas.

Entrevistada B: *En las escuelas de jornada completa, si armamos un grado, ese grado va a tener la carga horaria de la jornada completa.*

Entrevistadora: *¿Para el programa esto sería mejor porque los chicos tienen más tiempo?*

Entrevistada B: *Adolece de todos los defectos que tiene la jornada completa en general. En la jornada completa en general, los maestros, como tienen todo el día, laburan menos que un maestro de jornada simple. En los grados comunes suele pasar eso. Entonces no hemos tenido experiencias significativamente mejores en la jornada completa con respecto a la jornada simple en cuanto al rendimiento de los chicos, para nada. En general los chicos que van a una jornada simple y a una completa han tenido un rendimiento parecido. Además, no es que el maestro tiene el doble de tiempo con los niños con respecto a la jornada simple. Porque además tiene el doble de las horas curriculares, no el doble de las horas del maestro de grado. En términos de tiempo, no tienen un tiempo significativamente mayor. En términos de dinámica de trabajo, los maestros de jornada completa en general son mucho más parsimoniosos para dar clase, es un estilo de trabajo que cuesta mucho modificar, incluso cuando son maestros del programa. Con respecto a los grupos que funcionan en la escuela de jornada completa, lo que se arma es un pos-comedor y primeras horas de la tarde, en lugar de contraturno.*

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

• Los procesos de articulación entre el programa y las escuelas

Los procesos de articulación entre el programa y las escuelas presentan un cuadro complejo que es advertido por los miembros de los equipos de aceleración. Por un lado se relatan las diferentes miradas que exhibe la escuela sobre el programa y situaciones que atraviesan sus protagonistas.

En relación a las escuelas hay un tema que es, en muchos casos, el aislamiento del programa, hay muchísimas escuelas donde el trabajo es muy puertas adentro. [...] A ver, no es un objetivo del programa, no es trabajar con la escuela y revisar el tema de la repitencia de la escuela. Pero al estar trabajando con alumnos de la escuela en algún punto sería necesi-

rio; y eso es algo que en este momento no está resuelto, no hay articulación, porque no se lo plantea el programa necesariamente. Pero bueno, podría ser un aspecto a revisar.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Entrevistadora: *¿Y cómo se inserta el programa en las escuelas? ¿Cómo ves la relación con las escuelas?*

Entrevistada: *La modalidad grado es distinta que la modalidad grupo. En el grado hay una lucha, bastante fuerte, para que el grado se reconozca como un grado más. En una escuela me pasó que la directora me dijo que no querían más grados, que estaban contentos con los grupos pero no querían grados ¿Por qué? Dijo que en los grados “parecen unos privilegiados porque les mandan los libros de la biblioteca circulante, les mandan cuadernillos para los chicos, y los otros se quedan esperando”, como que a los otros no les dan nada. Entonces a la modalidad de grado, el resto de la escuela la ve como que son los privilegiados. Y los que estamos dentro del grado tratamos de pelearla para que nos reconozcan como iguales, peleás para que se acuerden de incluirnos. Por ejemplo, si hay una experiencia directa entre el grado 6.º/7.º y un 7.º común, que podamos engancharnos e ir nosotros también. Cuando es grupo, la inserción es totalmente distinta. Primero, el programa pasa un poco más desapercibido porque los chicos siguen teniendo su grado, hacen su escolaridad y vienen en el contraturno. En el grado nosotros pertenecemos al programa, y nuestra autoridad no es la directora de la escuela, pero por otro lado la actividad se está desempeñando en un espacio físico cuya responsable es la directora, y estamos trabajando con niños de la institución, entonces tenemos que informar a la directora.*

(Entrevista a docente, 1.2.b.).

Entrevistadora: *¿Cómo caracterizás la modalidad en la cual el Programa de Aceleración se inserta en la escuela?*

Entrevistado: *Ahí hay algo que está ligado a la institución y a cómo te reciben. Hay lugares donde entrás y te abren las puertas de par en par. A veces el comportamiento de los chicos es un problema para la institución, y dicen “son los chicos de aceleración”, cuando en realidad son sus propios alumnos, nada más que ahora los juntamos en un grado. Entonces algunas cosas pueden ser vistas como un problema de los chicos de aceleración y ahí la modalidad de cómo se instala el programa puede ser con-*

flictiva, pasa a ser como un problema para la institución. En otros casos no, en otros casos se asume.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

En muchos casos el programa se visualiza como algo que da respuesta a algo que para ellos era una problemática para la que no tenían qué hacer desde la escuela, y en ese sentido apoyan, sostienen. En otros casos, no.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada B, 1.1.a.).

Por otro lado, y en particular, el modo a partir del cual se inscribe el programa en las escuelas y la forma de visualizarlo es analizado por los integrantes de Aceleración.

Entrevistadora: *Las escuelas que tienen grado de Recuperación y también de Aceleración...*

Entrevistada: *En un comienzo es necesario hacer aclaraciones, incluso en cómo lo nombran, muchas veces se confundían, más que nada en el comienzo, Recuperación, Aceleración y Nivelación, más o menos pasa que se confunden los nombres de los programas.*

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Me parece que no se acompaña políticamente a las instituciones para que le hagan lugar [al programa]. ¿Qué hacen las instituciones? Asimilan lo nuevo a lo que tienen, ¿no? De hecho, a Aceleración lo llaman Nivelación, Recuperación...

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.a.).

Mientras que el programa se propone a sí mismo como transitorio, con la intención de solucionar un problema puntual y luego retirarse, en algunas ocasiones se registra la necesidad de un apoyo constante como el que les ofrece Aceleración.

Yo querría que pudieran sostener este programa eternamente, porque creo que no solo le ha cambiado la vida a estos pibes con tanto fracaso, sino que creo que ha cambiado la vida en las escuelas. Esto, por todo lo que ofrece Aceleración en cuanto a la asistencia técnica, en cuanto a esto de sentarse y conversar, en cuanto al fundamento teórico, en cuanto a esta muestra de profesionalidad. Porque no alcanza en la escuela que el maestro lea el diseño. Es una expresión de deseos, que se pudiera sostener y pudiera expandirse cada vez a más escuelas, porque beneficia a la institución, no solamente a estos pibes.

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

Y eso te ubica en un nivel de contradicción muy fuerte porque vos estás aportando mucho a los pibes que hoy están en el programa, pero estás sabiendo que si te retirás de esa institución, nada de la mirada que aportaste, ni el modo de abordaje de los problemas quedó en manos... en el mejor de los casos, del maestro que estuvo trabajando con vos.

(Grupo focal Coordinación y asistentes, 1.1.a.).

Cuando los entrevistados se refieren al peso que poseen las cuestiones institucionales de las escuelas en el programa, se advierte un conjunto de interrogantes que se dirigen a pensar en los problemas que se suscitan y en la necesidad de delinear políticas que atiendan las articulaciones de Aceleración con las escuelas. Tanto organizar el almuerzo de los chicos que se quedan en otro turno para el grupo de aceleración y el adulto responsable que los va a cuidar, como analizar el carácter instituyente de Aceleración y cómo el programa sacude a la cultura institucional, se convierten en reflexiones que permiten trazar un panorama de la complejidad que revisten este tipo de interacciones.

Sabemos que las cuestiones institucionales son muy atrapantes y que, rápidamente, desplazan la agenda, y los adultos de las instituciones, finalmente, son los que tienen más voz para reclamar, mientras que los niños son, en algunos casos, convertidos en invisibles. Entonces ahí también me parece tenemos un tirón, porque por un lado quisiéramos probar y explorar otras alternativas institucionales, pero no queremos que esta dinámica institucional nos termine atrapando tanto que se nos vaya de agenda el tiempo y la mirada hacia este pibe particular, que para ese pibe particular el tiempo es este tiempo, este hoy, en este hoy está transitando su infancia, no en los tiempos institucionales.

(Grupo focal de Coordinación y asistentes, 1.1.a.).

Asimismo, los entrevistados destacan una porosidad que permite intercambiar las prácticas del programa con aquellas que se desarrollan en las escuelas, y que habilita el uso en las mismas de las estrategias pedagógicas utilizadas por Aceleración. De este modo, se subrayan los diálogos que, en determinadas circunstancias, existen entre ambas instancias.

Tenemos otro espectro que es el exceso, el director que dice “toda la escuela tendría que ser de aceleración”. De hecho, pasan cosas... hay docentes que han tomado algo de aceleración, que es el contraturno. Hay docentes en los que se está instalando, y hacen contraturno con algunos

alumnos. Es una cuestión personal porque, en realidad, si no hay una política institucional, lo que queda es lo que hacen las personas.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.a.).

Me parece que este tipo de acciones rompen con algunas estructuras de las instituciones y básicamente cambian la mirada de los sujetos, rompe con la idea de homogeneidad, porque hasta rompe con la homogeneidad administrativa: hay una normativa. Entonces esto hace que muchos empiecen a pensar que también hay que cambiar adentro del aula, cambiar la cabeza, pensar en una sociedad fragmentada que necesita cosas.

(Entrevista a supervisor, 2.2.a.).

Dentro de este intercambio de prácticas, sobresalen aquellas cuestiones vinculadas con los aspectos pedagógicos y didácticos del programa.

A partir de que el programa se mete en la institución, también lo hace en la evaluación y en la decisión de cambiar la mirada del maestro de grado que tiene a ese alumno, que va al contraturno y labura con nosotros. Y este es un punto de mucha dificultad, porque uno tiene que encontrar muchos indicios, cómo habla, su discurso, cómo lee, qué es leer para él, qué es escribir para él. Ahí hay un cambio de mirada que tiene que ver con lo didáctico, pero también con que uno se sienta con ese pibe a escucharlo y prestar atención a lo que dice de sí mismo, cómo relaciona contenidos. Uno se da cuenta de que es un chico que puede, y eso tiene que ver con que uno pone fichas ahí.

(Grupo focal de Coordinación y asistentes, 1.1.a.).

Hubo gente maravillosa que entró a las escuelas a trabajar en pareja pedagógica, desde una cosa de mucha humildad pero de mucho saber. Entonces en todas las escuelas donde hubo grupo, los que se terminaron beneficiando fueron todos los pibes del grado, además de los que aceleraban, y fue como que la escuela contó con un recurso aparte, porque recibía los materiales de aceleración, y las maestras podían hacer capacitaciones. Esto quedó muy, muy fuerte instalado en todo el distrito.

(Entrevista a supervisor, 2.2.a.).

Los maestros en general están muy ávidos de propuestas, materiales y organizaciones de secuencias, siempre que les facilita mucho el trabajo. Tiene muy buena prensa el material de aceleración en el sistema en general,

entonces hay una gran avidez por “si me conseguís el cuadernillo”. Yo tengo la suerte de que tengo una relación muy fluida con todos.

(Entrevista a docente, 1.2.b.)

Para algunos entrevistados, el programa se ubica de manera tal en la escuela que, en determinadas ocasiones, puede llegar a funcionar como un analizador institucional.

Sí, yo creo que hay un tema entre la homogeneidad y heterogeneidad que claramente traen aceleración y otros programas. Al abordar la sobreadad, está devolviéndole a la escuela un problema que tiene la escuela. Sobre todo en los casos de repitencia, de fracaso escolar ligado a la repitencia y no tanto al abandono. El grado de aceleración le devuelve un problema, como meterle un dedo en la llaga, como decir “con estos niños que vos no podías, vamos a ver si podemos”.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Entrevistado: *Aceleración es muy incómodo, para nosotros y para las instituciones también. Para los pibes es incómodo, algunos reaccionan porque es muy incómodo. A lo mejor tiene que ser incómodo, probablemente la incomodidad es la que produce conocimiento, también. Entonces, a lo mejor esta sea una característica que Aceleración no tenga que modificar, la incomodidad, sino quizás aprender a plantearla de otro modo, pero no renunciar a ella.*

Entrevistadora: *Aceleración no cierra nunca. Entonces, uno tiene que seguir indagando y preguntando.*

(Grupo focal de Coordinación y asistentes, 1.1.a.).

• La relación de los grupos familiares de los chicos con Aceleración

La relación con los grupos familiares de los chicos es fundamental para los miembros del programa. Diferentes miradas trazan un cuadro sobre escenas, circunstancias, condiciones que acercan y alejan a las familias de los procesos de escolarización planteados por Aceleración. Dentro de este marco, se relata cómo, a partir de una reunión y con la firma de un acta de compromiso, comienza el vínculo entre los grupos familiares y el programa.

Primero son convocados y se comprometen. El programa les pide un compromiso, se parte de algunas condiciones de parte de los padres que

garanticen la asistencia de los chicos a la escuela. El programa les pide también que asistan a la escuela las veces que la escuela los convoca, que garanticen un lugar donde los chicos puedan estudiar. Después en el camino tenés gente que lo sostiene y gente que se diluye en esto.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Los asistentes técnicos son los encargados del seguimiento de los grupos familiares de los chicos. Forma parte de su tarea la “hoja de ruta” vinculada a la relación con la familia y, por lo general, cuando se establecen diálogos con ellos es para destacar los progresos de los chicos. Dentro de este marco, es interesante subrayar las respuestas favorables de los grupos familiares de los chicos en la convocatoria que hace el programa.

La respuesta es buena en general. En esa reunión de inicio, los padres están apostando a que los pibes puedan. Eso es muy, muy impresionante. Después es muy probable que no puedan sostener ese compromiso, que no puedan sostener todo a lo que se comprometieron en esa acta. Hay cosas que los papás no pueden sostener, lamentablemente, como cuando se define que un chico necesita un tratamiento. Y no estoy hablando solo de un tratamiento psicológico, que es por ahí el más costoso, sino quizás un tratamiento odontológico. Eso no pueden sostenerlo.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

En general, tenés papás que te acompañan, pero desde un nivel de mucha humildad, porque no entienden bien esto. Dicen “mi chico siempre fue un burro y ahora resulta que le están proponiendo que gane un grado”. Yo, cuando reúno a los papás de sexto grado para proponerles empezar con aceleración, es una sorpresa, vienen todos los padres, es muy raro que venga un pibe sin su papá, porque estos pibes venían de mucho fracaso. Y en muchos casos hemos tenido experiencias de pibes que estaban al borde de la deserción y cuando se les propuso esto no solo sostuvieron sino que lo hicieron con mucho entusiasmo. Me acuerdo mucho de una nena que no participaba del proyecto pero que decidieron hacerla acelerar. Desde que la nena empezó con el proyecto no faltó más, y la pusieron en séptimo grado directamente. O sea que con el apoyo externo la piba no faltaba, cumplía, tenía todo completo... Esto tiene que ver con el cambio en la historia escolar de estos pibes, de ponerles la propuesta, y la mayoría se engancha. Y con las familias, la experiencia siempre fue buena.

(Entrevista a supervisor, 2.2.a.).

4.5.b. Las articulaciones interinstitucionales

Las articulaciones interinstitucionales no se presentan como una de las fortalezas del programa. Por un lado, la necesidad de articular con los Equipos de Orientación Escolar (EOE) del sistema educativo de la ciudad implica también reconocer las limitaciones que se manifiestan en estas interacciones.

Les pasás al EOE casos de chicos y en algunos casos no ves movimiento. Cuando aparece algún movimiento lo ves después de 4, 5 o 6 meses, y decís “yo planteé esto en abril y la respuesta la tuve en octubre”.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Eso está como complicado, porque en general en las escuelas con programas como Orientación [EOE] también están desbordados, con muchísima demanda. Entonces uno va a pedir algo y es difícil tener respuesta, por lo menos en los tiempos en que uno quisiera, porque son los tiempos de la vida de ese chico, y uno pide cosas que además nos darían elementos para trabajar mejor.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Limitadas son las menciones vinculadas a tramitar procesos de articulación con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Frente a esta pregunta, los integrantes de Aceleración afirman que, salvo excepciones, no se han mantenido este tipo de interacciones sociales.

Entrevistada F: *Tal vez alguien puede decir “bueno, nos vamos del programa, ¿tanto peso tiene la enseñanza en este programa?” Pero cuando uno mueve intervenciones de índole didáctico y no se producen modificaciones, y uno sigue probando otras estrategias y no, y uno ve al pibe en cuestión, y entonces no es muy fácil de tolerar. Uno piensa “bueno, ya está, yo hice esto, estrategia número 99, ahora se terminó”. A mí me parece que estaría bueno algún tipo de articulación con otros programas y otras instancias.*

Entrevistada E: *Yo estaba pensando lo mismo y decía: “no voy a empezar por ahí porque van a pensar que tiro la pelota afuera”.*

Entrevistadora: *¿Estamos hablando de algo más social?*

Entrevistada E: *Más de redes sociales que ayuden a los chicos. En Salud en general, pero además a mí me da la impresión de que faltan articulaciones del Estado en montones de lugares. Salud es lo primero que nos*

salta porque son problemáticas que uno diría de fácil resolución, si hubiera cómo y con qué, si hubiera decisión política para que hubiera cómo y con qué, pero también a nivel de criterios de la justicia, de las formas de funcionamiento, de intentos de mejorar la cuestión de la justicia de los menores, como es la Defensoría.

Entrevistado G: *El abordaje de la cuestión social ¿no?*

Entrevistada E: *El abordaje de la cuestión social. Faltan redes comunitarias u organizaciones de apoyo dentro de esas comunidades que permitan soportar y suplir lo que, en este momento, algunas familias no pueden soportar. Es decir, nosotros en algún momento fantaseamos con que los niños fueran buscando a sus compañeros que se quedaban dormidos y por eso tenían inasistencias o llegadas tardes muy significativas, y de pronto te encontrás con la realidad de que la mamá no lo deja a Fulanito pasar por la casa de Menganito...*

(Grupo focal de Coordinación y asistentes, 1.1.a.).

4.6. Materiales producidos

El proceso de elaboración de los materiales atravesó, principalmente, por dos instancias. Durante la primera etapa de producción, diferentes dependencias de la por entonces Secretaría de Educación asumieron el diseño de un programa de estudios específico para el proyecto Grados de Aceleración, integrado por contenidos correspondientes a 4.º y 5.º grado de la escuela primaria, y otro con los contenidos correspondientes a 6.º y 7.º grado. Basados, como se dijo, en el prediseño curricular de segundo ciclo de la escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires, se apoyan en el Marco General y en los enfoques por área que presenta dicho documento curricular. Estos programas fueron desarrollados en una serie de documentos para maestros y alumnos –llamados guiones didácticos– que contienen orientaciones concretas para que los maestros implementen en el aula, y pretenden servir como instrumento de planificación. Están enmarcados –al igual que el programa de estudios– en el prediseño curricular para el segundo ciclo. Los cuadernillos fueron elaborados para 4.º/5.º grado y para 6.º/7.º grado, y cada uno de ellos corresponde a un bimestre y aborda una de las cuatro áreas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) (Rossano, 2007).

En una segunda etapa de reformulación, que tuvo lugar durante los primeros tiempos del programa, las versiones iniciales de los guiones didácticos fueron revi-

sadas, principalmente, por dos motivos: para acercar las propuestas a los conocimientos disponibles de los chicos (ya que algunas los superaban, a pesar de abordar contenidos de grados menores) y para adecuarlos a los intereses de los alumnos y maestros. Asimismo, las versiones finales de estos materiales son ajustadas cada año por los maestros y asistentes técnicos en función de la realidad de cada aula.

Algunos de los materiales tuvieron que sufrir varias modificaciones, de hecho hubo áreas completas que modificaron su programa, y hubo que reeditar el material completo al año siguiente. Nos habíamos dado esa idea: que durante el primer año se organizaba 4.º/5.º, después se empezaba a producir 6.º/7.º, se revisaba 4.º/5.º, se revisaba 6.º/7.º. Algunas áreas necesitaron mayor revisión que otras, una de ellas era Matemática. En otras, por ejemplo en Prácticas [del Lenguaje], esto no sucedió, porque si te ponés a analizar el material, empieza el primer y segundo bimestre con una propuesta muy bajita, muy de primer ciclo, que no sabíamos cómo salir de esas propuestas para llegar a la aceleración.

(Entrevista a coordinadoras, entrevistada A, 1.1.a.).

El material está armado por especialistas. Yo ya te he hablado antes del acierto en Matemática o en Prácticas [del Lenguaje], en algunos materiales elaborados. Hay otros materiales que están un poco lejos de eso. Arrancás 6.º/7.º en el área de Prácticas del Lenguaje con una propuesta de lectura de cuentos policiales y una propuesta de lectura y escritura de cronologías y biografías de caudillos. Bueno, hay chicos que nunca en su vida escucharon hablar de historia argentina, entonces les queda muy lejos el programa. Ahí el problema sería ver en qué momento lo insertamos. Eso sería como un obstáculo. Hay secuencias que son como una apuesta muy alta. A mí no me parece, pero genera cierto conflicto porque ahí tenés el riesgo justamente de montar algo ficticio, porque lo armaste todo pero los pibes no pueden y se quedan afuera. Después hay una etapa donde nosotros vamos haciendo una producción de materiales que suplementarios.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

[Los materiales destinados al docente] *definían tanto los contenidos y las actividades programadas como el tiempo que se suponía demandaba el desarrollo de la propuesta; preveían respuestas posibles de los alumnos; instrumentaban a los maestros en relación con sus intervenciones; proponían modalidades de evaluación de los aspectos de los contenidos traba-*

ados con los niños; señalaban formas de organización y gestión de la clase, y remitían a bibliografía disponible en el marco de la jurisdicción [la ciudad de Buenos Aires] (Rossano, 2007: 5).

Según la autora, se trataba de aportes para la profesionalización de los maestros; de puentes entre los especialistas y ellos, que en algunos casos permitió la reelaboración de la propuesta.

Con respecto a los materiales para los alumnos, explica:

La idea rectora fue que permitieran aprovechar mejor el tiempo en el aula. Si el modo en que se utiliza el tiempo en el aula es un problema para todos los que trabajan en el sistema escolar, el tiempo didáctico es crucial para un programa que pretende que los niños adquieran contenidos equivalentes a dos años en un solo ciclo lectivo. La idea de un uso intensivo del tiempo didáctico implicaba tanto desterrar prácticas escolares con poco sentido –como la copia o la escritura al dictado del maestro de preguntas de un extenso cuestionario–, como evitar que los maestros destinaran parte del tiempo a lidiar con las dificultades típicas que se presentan en relación con la provisión de materiales –garantizaban que todos los alumnos poseyeran un ejemplar del texto que sería trabajado en clase, que tuvieran las imágenes que serían analizadas y comparadas, que se acostumbraran paulatinamente a utilizar ciertos formatos textuales que permiten volcar información y recuperarla rápidamente para su reutilización– [...] el material para el alumno no funciona sin maestro, no reemplaza –ni pretende hacerlo– a la intervención didáctica. Se trata de materiales que se elaboran para desarrollar efectivamente una propuesta de enseñanza, requieren del maestro que oriente la lectura y el análisis de un texto difícil, que indague sobre el nivel de comprensión de un problema, que coordine una puesta en común, que asegure tanto la instancia de resolución individual como la inauguración del espacio de intercambio, que pueda advertir en las diferentes respuestas de los alumnos cuáles expresan el mismo nivel y cuáles denotan un salto cualitativo en el modo de comprender o resolver una situación problemática (Rossano, 2007: 5-6).

Estos materiales son entregados de manera gratuita a cada alumno. Presentan textos para leer y actividades para resolver que los alumnos pueden completar allí mismo puesto que cada cuadernillo queda para ellos.

Tanto el programa de estudios⁴⁴ como los guiones didácticos, si bien fueron preparados para los grados, también son utilizados en los grupos para las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje, con las adecuaciones que los maestros y asistentes técnicos consideren necesarias.

Asimismo, se prevé la existencia de una biblioteca fija de aula a la que luego se sumó la biblioteca itinerante. Actualmente, su existencia se encuentra sujeta a las posibilidades presupuestarias.

[Durante el primer año de implementación] *era necesario diseñar materiales ad hoc que ofrecieran alternativas a los alumnos que, aunque tuvieran aprobado tercer grado, no dominaban los contenidos necesarios para iniciar el trabajo con los contenidos establecidos en el programa de estudios acelerado. En particular, aquellos que todavía no habían completado su proceso de alfabetización* (Rossano, 2007: 7).

Algunas de las características que se reconocen en los materiales es que los contenidos se presentan de manera articulada, bajo un eje de trabajo; que permiten volver sobre contenidos abordados previamente, dando una nueva posibilidad a los alumnos de apropiarse de ellos. Si bien estos rasgos estarían facilitando la tarea docente, los materiales no funcionan por sí solos; requieren de un docente que sepa gestionar la clase, y esto es registrado como una dificultad (aunque los materiales para docentes brindan aportes sobre esta tarea).

Entre los maestros tenés gente que se apropia de algo. Hay un primer impacto que son las secuencias, el material didáctico elaborado por especialistas de acá, que tiene un impacto sobre el sistema, sobre la gente que enseña. Hay como un primer impacto de apropiación. Después hay que ver el uso que uno le da, digamos, pero hay una apropiación de decir "bueno, acá hay algo que nos enriquece, que está aportando algo, que está mostrando algo que nosotros por ahí no tenemos tan trabajado".

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

Entrevistadora: *¿Qué dicen los maestros de estos materiales?*

⁴⁴ Es necesario aclarar que primero se elaboraron el programa de estudios y los guiones didácticos para el grado 4.º/5.º puesto que, en su primer año, el programa se implementó para este grado, y luego se diseñó lo correspondiente a 6.º/7.º. El uso de los materiales a partir del primer año de programa hizo visible la necesidad de ajustarlos y reeditarlos en función de las reacciones de los alumnos.

Entrevistada: *Los maestros están re-chochos⁴⁵, incluso los han pedido maestros que no son de Integración para verlo...*

(Entrevista a equipo directivo, directora, 2.1.a.).

La evaluación de Prácticas del Lenguaje y el cuadernillo que forma parte de ella han sido preparados por el equipo central del programa. El tema que nuclea las actividades es "los piratas", porque los chicos han leído Peter Pan. El cuadernillo de texto expositivo sobre piratas son dos hojas A4 dobladas al medio dándole aspecto de libro. Hay abundantes ilustraciones acompañando los textos, e imágenes con epígrafes. Según lo comentado por la maestra, los chicos han realizado la evaluación por partes en diferentes días.

(Observación 1.2.a.).

Son numerosos los comentarios positivos sobre los materiales del programa; por un lado, por las secuencias de enseñanza que presentan y, por el otro, porque hay un cuadernillo para cada alumno y materiales de lectura. Si bien están destinados a los grados de aceleración, también son aprovechados por el resto de la escuela, ya sea porque el docente de aceleración los comparte con los maestros de grado común o por decisión de la dirección de la escuela.

Cuando charlamos en las reuniones de ciclo, planteamos con qué seguimos. En general nos inclinamos a seguir con lo que propone Aceleración. Yo creo que ha beneficiado, insisto, a través de estos chicos, a toda la escuela.

(Entrevista a equipo directivo, vicedirectora, 2.1.b.).

4.7. Criterios e instrumentos para el seguimiento y monitoreo del programa

El programa cuenta con instrumentos de seguimiento sistemático de los alumnos: las evaluaciones y las relatorías elaboradas por los asistentes técnicos. En lo referido a las instancias de evaluación del programa en sí mismo, no se menciona expresamente algún espacio de evaluación con supervisores, directivos y docentes. No obstante, expresan su voluntad de trabajar con los directivos en torno al registro de observaciones de clase, de manera de poder ayudar a estos actores a cons-

⁴⁵ Argentinismo por "muy contentos".

truir estrategias de evaluación. Por otro lado, expresan su interés de hacer un relevamiento y sistematización del problema de la sobreedad en las escuelas, con el objetivo de que estos datos permitan, con supervisores y directores, comprender la situación y pensar en alternativas posibles.

Entrevistada B: *Lo que no hicimos nosotras fueron las evaluaciones de los pibes más generales y más para todos, a mitad de año y a fin de año. Lo que es fuerte es que hay una evaluación con un formato. Tiene variaciones que muchas veces acordás en las relatorías, pero el seguimiento tiene que ver con las evaluaciones a los pibes.*

Entrevistada A: *Más los informes que se suman a las evaluaciones. Nunca se define nada por el desempeño de los pibes en una evaluación, pero se toman.*

Entrevistada B: *Sí, los informes en términos de relatoría y también en términos de momentos, donde cada asistente técnico tiene un trato para asentar cómo es el recorrido de cada niño, a mitad de año, con los maestros. Eso por un lado. Por otro, hubo en otros años situaciones de evaluación colectiva, de maestros y equipos directivos, donde se hablaba de algunas variables a trabajar, a considerar sobre la marcha del programa y cosas que tendríamos que hacer.*

Entrevistada A: *Algunas situaciones distritales, supervisores, equipos de directores, docentes y nosotros...*

Entrevistada B: *Y algo que queremos hacer, que no hicimos, pero vemos si seguimos. Hay algunas cosas que queríamos este año y no las logramos hacer. Tiene que ver, por ejemplo, con ofrecerles a los equipos directivos algunos instrumentos de observación para los grados o grupos, con alguna suerte de obligatoriedad, de venir a alguna reunión, reuniones por año y traer esos registros y trabajar en esos registros, que yo creo que impactaría bastante en el modo de construir una mirada sobre lo que pasa...*

Entrevistada A: *...en el resto de las aulas...*

Entrevistada B: *...en los otros grados de la escuela. Es algo que siempre quisimos probar y nunca logramos hacerlo por las coyunturas y porque a esta altura todavía estamos abriendo grados, cuando en otros años era todo más prolijo. En esta parte nos gustaría poder hacer otras cuestiones que tienen que ver con el monitoreo no ya del programa sino del problema*

de la sobreedad, trabajar con los directores y con los equipos directivos, hacer algunos relevamientos de sobreedad en la escuela, sistematizando los datos para los pibes, y decirles: “bueno, a ver, la sobreedad que llega a segundo ciclo está compuesta en esta escuela de este modo, la mayoría de los pibes vienen de afuera; en cambio, señor supervisor, la de la otra escuela es producto de la repitencia en la misma escuela ¿Qué tiene para decirles a estos doce del equipo directivo?, ¿qué lectura hace?”. El problema fue puesto así siempre, pero el tema es que los supervisores ven que algunas escuelas son receptoras y otras no.

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

4.8. Perspectivas político-educativas

De diferentes maneras, los entrevistados van reconociendo los aciertos y problemas de Aceleración, puntos que, seguramente, se convierten en una base que permite revisar y proyectar políticas públicas para esta población.

A mí me parece que nosotros hacemos cosas que la escuela tendría que hacer. Esa es la primera relación que me surge, que no hacemos algo demasiado estrambótico, conocemos a los chicos, tenemos algunos beneficios, como que son pocos en general, eso es algo que tenemos a favor frente al grado numeroso. Por otro lado, por lo demás, creo que hay un montón de cosas que la escuela no hizo o no hace habitualmente –y debiera hacer– y nosotros sí hacemos. Tiene que ver con establecer un vínculo diferente con los alumnos e instalar una propuesta didáctica más convocante para los chicos, que los interpele desde un lugar intelectual más desafiante. Hay cuestiones, incluso normativas, que nosotros tenemos dentro de los grupos y que debiera poder manejar una maestro, pero eso no sucede. Entonces pienso que la propuesta es ajustada porque atiende algunas cosas que la escuela no utiliza como recurso, pero si uno piensa un poco, no todos son dispositivos súper complejos. Es un maestro que cuenta con un asistente técnico, con lo que el maestro no cuenta habitualmente, que es alguien que puede tener una mirada sobre los alumnos y sobre el conjunto del proceso en el cual el maestro está solo.

(Entrevista a asistente técnica, 1.3.b.).

Desde el lugar del sistema educativo, también se reconocen los logros del programa.

El año pasado fue un piloto. Los chicos hicieron cuarto y quinto grado y resultó muy positivo, sobre todo para algunos alumnos con sobreedad que de repente en grupos numerosos no avanzaban pero sí con estos pocos niños. Los contenidos son iguales pero son tomados de otra forma, los chicos tienen otro tipo de trabajo. Está la nena que falta mucho pero que ya está... O sea que en los casos graves, en los que está todo muy bien, fallan por problemas familiares. Porque acá se hace de todo. La coordinadora está encima de los chicos, viene el psicólogo, tienen profesores especiales, la maestra que viene a esta escuela conoce a los chicos, es alguien con visión de servicio, es un punto a favor. Algunos de esos alumnos fueron alumnos de ella cuando estaba en grado, así que a los chicos los conocemos desde primer grado.

(Entrevista a equipo directivo, directora, 2.1.a.).

La revisión permanente de los supuestos del programa se convierte en una pista que permite advertir pasos a seguir en la construcción de nuevas políticas públicas.

También me sumo a estar de acuerdo con todo lo que plantearon, pero engancho esto del equipo de trabajo, que si hay algo que caracteriza a Aceleración es no enamorarse de sus propias ideas sino ponerlas permanentemente en tela de juicio, e incluso saber que algunas son muy buenas para algunos niños pero que no están funcionando con otros, y no empecinarse en sostener la misma situación.

(Grupo focal de Coordinación y asistentes, 1.1.a.).

Asimismo, estrategias como las de aceleración y otras que se hallan en sintonía con sus perspectivas, permiten pensar que cuando se conjugan un conjunto de políticas públicas para revertir procesos de exclusión educativa se pueden registrar los resultados positivos.

Entonces me dicen "¿por qué mi distrito tiene tantos grados de Recuperación cuando las estadísticas del distrito no dan tantos problemas? Ni de deserción, ni de repitencia, ni de sobreedad". Entonces cuando me dijo eso, le dije "mirá, ¿sabés por qué? Porque yo hace 10 años que estoy laburando esto y por eso las estadísticas te dan como en la zona norte".

(Entrevista a supervisor, 2.2.a.).

Finalmente, algunos interrogantes nos permiten considerar tanto los límites que enfrenta el programa como las posibilidades de elaborar respuestas que faciliten la resolución de un conjunto de problemas que aún no han podido solucionarse. Gran

parte de ellos se relacionan con la situación social de los chicos, con las perspectivas que portan ellos y sus familias relacionadas con el campo de la educación y con la visión que tienen las escuelas de estos grupos sociales.

Hacés acciones y no podés incluir al chico, porque a la familia no le interesa, al alumno no le interesa. La escuela hace lo que puede, pero ya sabe que es un caso perdido. Entonces ahí también se plantea un límite con algunos pibes con sobreedad porque no se puede con ellos o por lo menos el programa no puede. Por ahí la escuela podrá u otra escuela, o la escuela para adultos u otro programa... Y por otro lado también reajustar algunas cuestiones en torno a los contenidos; sobre todo, a mí lo que más me preocupa en el grado de aceleración, no tanto en el grupo pero sí en el grado, es cómo hacés para sacar a un pibe que estaba en tercer grado o cuarto porque había repetido, lo hiciste hacer cuarto y quinto en un año, lo hiciste hacer sexto y séptimo en otro y lo aprobó y lo metiste en el secundario.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.a.).

5. CONSIDERACIONES FINALES



En este punto nos proponemos acercar un conjunto de reflexiones sobre el desarrollo del programa. Se trata de una serie de consideraciones que permiten delimitar los principales hallazgos, interrogantes y problemas recogidos durante nuestra investigación, al tiempo que orientan sugerencias y recomendaciones para profundizar el desarrollo de políticas públicas destinadas a la democratización del campo educativo.

5.1. El programa

Según se pudo reconstruir a partir del trabajo en terreno, el programa contaba con condiciones político-educativas favorables para introducir un proyecto educativo destinado a dar respuestas a la problemática de la permanencia en la escuela de chicos y chicas en situación de vulnerabilidad. Durante su recorrido, y hasta la actualidad, es posible advertir que Aceleración fue consolidando su propuesta, tanto en aspectos referidos a su abordaje didáctico como en lo que respecta a la conformación de sus equipos. Dada la multiplicidad de componentes que atraviesan el programa, a continuación nos referiremos a un conjunto de cuestiones presentes en su implementación y sobre las cuales desarrollaremos consideraciones que asumen particular relevancia dado el objetivo de este trabajo.

5.1.a. La propuesta pedagógica

Los miembros del programa reiteran de diferentes maneras y con distintos énfasis cuáles son los componentes sustantivos de Aceleración. Tal como pudo advertirse a partir de los relatos de los entrevistados, el número reducido de alumnos en los grupos y en los grados se convierten en claves para el desarrollo del programa, ya que permiten realizar un seguimiento intenso de los chicos al tiempo que favorecen la conformación de un vínculo pedagógico signado por el conocimiento de cada alumno,

la contención y el acompañamiento de sus trayectorias escolares⁴⁶. En cierta medida, y en otro plano, otra de las claves de la propuesta reside en el privilegio que se le otorga al trabajo en equipo, a la toma de decisiones en conjunto, a compartir la tarea “entre colegas”.

De acuerdo a los testimonios y a los documentos consultados, el programa plantea un nuevo contrato pedagógico donde adquiere “centralidad la enseñanza”. Con este telón de fondo, Aceleración presenta una estrategia concentrada en el alumno: el primer interlocutor es el niño y, partiendo de sus condiciones subjetivas, es que tienen lugar las intervenciones didácticas. En sintonía con esta visión, el programa jaquea la supuesta relación directa entre enseñanza y aprendizaje. La ficción de que la enseñanza implica aprendizaje es discutida tanto desde las secuencias de enseñanza –que proponen “volver” sobre ciertos asuntos que ya fueron abordados, brindando a los alumnos una nueva oportunidad para apropiárselos– como desde las iniciativas de los maestros y asistentes técnicos, que les dan información constantemente acerca de su situación de aprendizaje. Ahora bien, estos aciertos, que residen en el uso de determinadas estrategias didácticas, no evitan algunas tensiones: por ejemplo, el trabajo en torno a los contenidos versus la convivencia entre alumnos, un conflicto que habilitó la necesidad de trabajar sobre los aspectos de la convivencia como requisito de posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, al poner de relieve cómo el programa cuenta con los respaldos conceptuales suficientes como para implementar sus estrategias didácticas, también se está considerando que la densidad de los conceptos vinculados a dicha disciplina, y que fundamentan a Aceleración, favorece un trabajo sólido y orientado en el cual, del mismo modo, se destacan la calidad de sus abordajes y la responsabilidad de sus integrantes.

5.1.b. El marco político-educativo y pedagógico

Cuando nos introducimos en el panorama político-educativo y pedagógico del programa, se abre un conjunto de interrogantes. Al intentar revisar con los equipos de Aceleración los marcos históricos y político-educativos que dieron origen al programa y la teoría pedagógica que lo fundamenta, se advierte la presencia de un conjunto de preguntas, dudas y vacancias. De ahí que es posible preguntarse, y desde nuestra perspectiva, si no vale la pena revisar esta situación en dirección a

⁴⁶ Se puede pensar en el concepto de trayectorias escolares “siempre en términos contextualizados y articulándolas con los *cursos de acción* de sus protagonistas (...) articulación entre la dimensión subjetiva y de la acción de los sujetos y los condicionamientos estructurales” (SANTILLÁN, 2007: 12).

profundizar y complejizar la perspectiva de sus integrantes sobre los procesos educativos de los que forman parte.

En sintonía con esta mirada, y a nuestro juicio, es posible considerar la posibilidad de ampliar el discurso de tipo general/integral que fundamenta a las acciones de aceleración. Es que la práctica cotidiana de estos profesionales se halla atravesada no solo por cuestiones referidas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las condiciones de vida de los chicos y sus familias, los impactos subjetivos que traen consigo estas situaciones, las transformaciones que presenta el contexto, la problemática de las políticas sociales y de los derechos de la infancia, también resultan medulares en el desarrollo del programa. Si bien estas dimensiones se entroncan con la dinámica del día a día de aceleración, pareciera que aún no se incluyeron ni en los discursos que le dan sentido al programa ni en las acciones que esta propuesta impulsa y desarrolla. Y es este panorama el que nos invita a plantear que podría revisarse cómo se construye la agenda del programa; es decir, cómo se ponderan las cuestiones que acabamos de mencionar en las prioridades que debe encarar esta propuesta, en la conformación de sus equipos, en el tipo de capacitación que se plantean y en la reformulación de sus documentos.

5.1.c. Las líneas de acción desarrolladas

Es importante subrayar que sucesivos diagnósticos y análisis de la propia práctica educativa les permiten a los protagonistas del programa realizar cambios en su implementación. En estos modos de hacer frente a los cambios se privilegian, por sobre todo, las condiciones de producción de esta experiencia y la necesidad de elaborar una ingeniería puesta al servicio de los procesos de escolarización de los chicos.

De manera más específica, pareciera que cobra un papel relevante en el proyecto comprender la importancia de los tiempos, de los tiempos de los chicos para cambiar y entender la nueva propuesta y de los adultos para conocer estos procesos y apropiarse de nuevas herramientas. Según Padawer:

Los estudios sobre el tiempo social han establecido que las instituciones producen sus tiempos, obligando a los actores sociales a inscribir sus acciones dentro de los marcos temporales, determinados en función de orientaciones que les son propuestas (Padawer, 2007: 6).

Como hemos visto, Aceleración plantea una perspectiva bien diferente respecto de los modos a partir de los cuales las instituciones escolares suelen prefijar los tiempos sociales para aprender determinados contenidos.

La posibilidad de diversificar sus ofertas le proporciona a Aceleración nuevas y eficaces maneras de encarar su puesta en marcha. Sobre esta base es que se decidió disminuir la cantidad de grados, expandir los grupos, y crear los espacios de referencia para los egresados del programa y los apoyos a los procesos de escolarización para chicos que han promovido de grado y que requieren de un acompañamiento especial.

Es necesario también tener en cuenta que se produjeron cambios en las visiones y en las prácticas a partir de las cuales descansa el programa. De un enfoque que privilegiaba los componentes didácticos y curriculares y un determinado perfil del alumno, se construyeron perspectivas que comparten el peso de dichas dimensiones con aspectos vinculados con lo grupal y con las condiciones de vida de los chicos. Estas visiones, a nuestro juicio, aún no han podido desplazarse hacia el terreno conceptual de programa. Es decir, no se registra una tendencia a que este conjunto de perspectivas se vertebrén y tracen nuevas bases conceptuales para respaldar las acciones de aceleración.

5.1.d. Los cambios desarrollados en los procesos formativos de los alumnos

De acuerdo a los testimonios recogidos, los chicos llegan al programa con diferentes grados de conocimientos (algunos de ellos presentan vacancias significativas respecto de los conocimientos básicos). En su tránsito por aceleración, los alumnos tratan de afirmarse en aquellos aprendizajes en los que notan logros y, en el marco de estas conquistas, podría decirse que bajo determinadas circunstancias pueden aprender y encontrar otra posición como sujetos de aprendizaje que les permite resignificar su trayectoria escolar.

Ya mencionamos el papel que representa el vínculo pedagógico en la experiencia escolar de estos chicos. Supone niveles de compromiso que llevan a los integrantes del programa a meter cuerpo, ideas y afectos en la tarea diaria. En palabras de ellos: “insistir”, “hincharlos”, “estar atrás de ellos”, “remar contra la corriente”, “fundar un deseo”. Y, en esta dirección, cierta informalidad –muchas veces ligada la precariedad⁴⁷ de nuestras instituciones y otras veces asociada al tipo de trama que plantea el programa– habilita el contacto permanente con los chicos, aun en situaciones di-

⁴⁷ Nos estamos refiriendo a precariedad como una situación generalizada que apunta al quiebre de solidaridades (sociales, laborales y políticas), fragmenta la experiencia de los individuos e inserta la vida en un horizonte signado por la inestabilidad y la incertidumbre (SVAMPA, 2008).

fíciles. El uso del celular, del mensaje de texto, llamar para despertarlos, da lugar a un armado colectivo que aproxima a docentes y alumnos.

Ahora bien, la perspectiva que asumen los miembros de Aceleración respecto del vínculo pedagógico posee también otros contornos que es necesario destacar. Al construir una nueva mirada adulta sobre los chicos, centrada en la confianza sobre un recorrido, se puede advertir cómo se abren posibilidades de desandar huellas de “otras miradas adultas”, vinculadas con la falta de reconocimiento⁴⁸.

Al partir de la densidad que implica para los chicos recorrer su biografía escolar y hacerse cargo de esa historia, se les abre a estos grupos la posibilidad de hacer lugar a la responsabilidad.

El desafío es reconocer las determinaciones estructurales sin congelarlo en un lugar de víctima impotente y hacer lugar a la responsabilidad subjetiva sin cargar en esa mochila el peso de su lugar en la estructura social. La ubicación del sujeto como víctima dificulta el reconocimiento del mismo como deseante, como responsable (Nicoletti y Oyarbide, 2005: 1).

El diálogo –escuchar a los pibes, la idea de que “los pibes tienen la palabra”⁴⁹– supone propiciar nuevas formas de acercarse a los chicos. La ronda para reflexionar sobre lo que les pasa, sobre los conflictos grupales, constituye una herramienta más para favorecer sus trayectorias educativas y brindarles otro soporte subjetivo. En la tentativa de no repetir los itinerarios ya realizados, de algún modo esa palabra permite complejizar sus recorridos y desestimar la existencia de trayectorias únicas, fácilmente normalizables.

⁴⁸ Los procesos de exclusión de nuestra historia reciente llevaron a sujetos, grupos, movimientos, a entablar una lucha por “reconocimiento” de la existencia. Es común encontrar que diversos conflictos acaecidos durante las últimas décadas contemplen tanto una lucha político-económica como cultural-simbólica que, en muchos casos, se vincula a la necesidad de reconocimiento como producto de la invisibilidad derivada de los procesos de exclusión social (SVAMPA, 2005).

⁴⁹ A partir de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en 1989, se pueden advertir algunos cambios en las relaciones entre adultos y niños. “El valor real de la CIDN en tanto ruptura cultural radica en que, aun sin eliminarlo por completo, altera sustancialmente aquello que en la historia ha sido entendido como el corazón de las relaciones entre niños y adultos y que no puede definirse de manera más precisa que mediante el concepto de *discrecionalidad* [...]. Atribuir derechos a los niños [...] ha provocado interpretaciones erróneas de diverso sesgo ideológico [...]. Si, por un lado, un burdo progresismo demagógico concluye que si los niños tienen derechos los adultos cesan de tener responsabilidades, por el otro, un no menos burdo balbuceo reaccionario pretende afirmar que los derechos de los niños son incompatibles con la autoridad de los adultos. Otra vez, la ilegitimidad de la discrecionalidad constituye la clave para superar este falso dilema” (GARCÍA MÉNDEZ, 2007: 12-13).

El programa reconoce que hay ciertas cuestiones que las escuelas –tanto primarias como secundarias– valoran, ciertas actitudes que tienen que ver con el “oficio de alumno”: el aspecto físico, el comportamiento, el saber resolver una prueba, etc. Ahora bien, Aceleración coloca el peso, por sobre todo, en la apropiación de los conocimientos y, en menor medida y en función de estos parámetros escolares más tradicionales, habilita aprendizajes sobre estas actitudes buscadas por las instituciones, una realidad que desemboca en un conjunto de tensiones derivadas de los perfiles requeridos por las prácticas predominantes de las escuelas y del perfil del alumno delineado en las prácticas de aceleración.

Podría decirse que se registran cambios positivos desarrollados por los chicos y las chicas que forman parte de Aceleración. Los cambios no solo contemplan logros en los aprendizajes junto con la posibilidad de promover “aceleradamente” dos grados en un año. Pareciera que, también, las modificaciones alcanzan de manera incipiente las perspectivas a partir de las cuales cada chico y cada chica, y en muchos casos también su entorno familiar, piensan y representan su destino social en el campo de la educación y la cultura⁵⁰. La entrada a esta nueva realidad desemboca, en algunos casos, en el descubrimiento del terreno educativo como un espacio en el que hay que demandar y accionar para poder revertir la vulneración de sus derechos educativos.

Sobre este telón de fondo, igualmente, persisten los límites. Aunque se reconozcan en los chicos cambios subjetivos, las claves de estas restricciones para permanecer en la escuela pueden encontrarse en los formatos escolares tradicionales y en las condiciones de vida de estos grupos: signados por la precariedad habitacional, familiar, laboral, sigue siendo el problema del ingreso económico uno de los temas cruciales en la vida cotidiana de estos grupos.

⁵⁰ Es necesario estar atentos a cómo se han naturalizado las formas a partir de las cuales se representa el destino social de los sujetos en nuestra sociedad. Al respecto, Svampa advierte: “[...] en los últimos 30 años, todos los grupos sociales sufrieron grandes transformaciones, tanto en lo que concierne a su composición socio-ocupacional como al peso político y económico de cada uno de ellos en el espacio social. Más simple, lo que cambió es la distribución del poder social y, como tal, el modo en que cada uno se autorepresenta, piensa y figura su destino social dentro de la sociedad” (Svampa, 2005: 96). También Silvia Bleichmar aporta su punto de vista sobre esta situación: “Richard Sennet [...] desarrolla la expresión “fatiga de la compasión” para dar cuenta de una suerte de acostumbramiento al horror, que hace que uno pierda capacidad de respuesta ante el sufrimiento que presencia en otros seres humanos [...]. Sabemos que esto es algo que lamentablemente ha ido ganando la vida cotidiana en la Argentina [...]. Pareciera que nuestra sociedad ha establecido una suerte de fatiga de la compasión, como si nos viéramos agotados frente al dolor ajeno y no pudiéramos prestarle atención (BLEICHMAR, 2008: 125).

Bajo estas circunstancias resulta interesante advertir cómo los procesos formativos de los chicos se producen en diferentes direcciones. Por un lado, en la apropiación de conocimientos, estableciendo así nuevas relaciones con el saber que les permiten transformar su situación como sujetos de conocimiento. Asimismo, los nuevos vínculos que se crean con los adultos los ubican en un nuevo lugar como niños, con posibilidades de ser cuidados⁵¹, guiados, protegidos. Dentro de este marco, y en menor medida, los aprendizajes vinculados al “oficio” del alumno también son parte de estas nuevas trayectorias escolares. Finalmente, cabe preguntarse si se logra construir una nueva mirada sobre el destino social de cada uno en el campo de educación y la cultura, aun cuando en sus rumbos posteriores se produzcan resultados heterogéneos.

En función de estos procesos formativos se puede advertir cómo se insinúa, de modo más o menos explícito, un perfil del alumno de aceleración que permite reconsiderar aquel promovido por la enseñanza oficial. Los componentes de este nuevo perfil plantean un conjunto de claves vinculadas al establecimiento de relaciones con los adultos signadas por la responsabilidad y el cuidado, el lugar privilegiado de los chicos en estos procesos y los modos propuestos para apropiarse de los conocimientos en los que se jerarquizan el compromiso y la valoración del terreno educativo. Estas claves admiten, a nuestro juicio, la posibilidad de establecer relaciones con aquello que Levinson y Holland (1996) delinearán cuando analizan la producción cultural de la persona educada. Es decir, los autores reconocen que la noción de “persona educada” se construye culturalmente dentro, fuera y en contra de las instituciones dominantes. Y es en esta dirección que se pueden identificar los supuestos a partir de los cuales instituciones, grupos y programas desarrollan su propia producción cultural de la persona educada y los modos de negociar las contradicciones entre estas diferentes producciones culturales (Levinson y Holland, 1996).

Por último, y de algún modo, Aceleración constituye una tentativa de diferenciarse de esa tendencia que se ha llamado “escolaridad de baja intensidad”, carac-

⁵¹ Es posible preguntarse si los modos de atender a los chicos por parte de los integrantes del programa no forman parte de las nuevas responsabilidades adultas que emergieron en los últimos años como producto de los procesos de descomposición social. Y es que este escenario trajo consigo nuevas figuras adultas para intervenir en el cuidado de la infancia. Maestros comunitarios, voluntarios, trabajadores sociales y madres cuidadoras dan cuenta de nuevas responsabilidades públicas que se delimitan en la atención a la niñez. Dos nociones emergen en este contexto y pueden acompañar nuestra reflexión. La de “prole universal”, signada por la idea de que todos los adultos debemos cuidar a todos los niños, y el Estado debe garantizar las condiciones y los medios para hacerlo eficazmente (Maldonado, 2004), y la de “maternidad social”, es decir la maternidad no entendida como privada y ligada al bienestar de la casa, sino pública, social y política, demandando por todos los hijos (DI MARCO y SZMUKLER, 1997).

terizada, en buena medida, por el “desenganche” de los alumnos de las actividades escolares. Kessler describe este tipo de escolaridad:

[Los alumnos] continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, sobre todo por la tolerancia de los colegios. [...] Del lado de la escuela se adopta una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Del lado de los jóvenes, esto parece ser la confirmación más acabada de que la institución escolar “no sirve absolutamente para nada” ya que aun sin estudiar logran no solo pasar de año sino incluso obtener el título (Kessler, 2004: 193-198).

En una suerte de contraste, Aceleración propone procesos de escolarización signados por la implicancia, sin por ello desconocer las situaciones por las que atraviesan los chicos derivadas de sus condiciones de vida.

5.1.e. Los equipos del programa

Junto con las coordinadoras, dos equipos llevan adelante las prácticas educativas de aceleración: los docentes y los asistentes técnicos. En lo que sigue nos referiremos a los puntos más sobresalientes que permiten analizar aquellos núcleos sobre los que descansan la tarea de ambos equipos.

- **Los docentes**

Ya mencionamos que para formar parte de Aceleración los docentes deben ser titulares, y que la entrada al programa requiere de un pedido de comisión de servicio. En buena medida, se puede decir que se insinúa la necesidad de revisar los modos vigentes de elegir los docentes, en dirección a producir cambios que permitan ahondar en la eficacia del programa. Se trata de lograr mayores grados de sintonía entre los equipos que, y a título de ejemplo, permitan resolver tensiones como las que se manifiestan entre maestros formados en las didácticas específicas versus maestros con una mirada confiada sobre los alumnos.

Al tiempo, como hemos visto, para los docentes que pertenecen al programa, la participación en él significa “un antes y un después”, un desafío profesional significativo. La posibilidad de participar de un ámbito de profesionalización implica un cambio de rumbo en sus trayectorias profesionales, un reconocimiento que les permite desarrollar su oficio desde una perspectiva cuyos sentidos los lleva a afirmarse de otro modo en las instituciones y a encontrar, de alguna manera, los ribetes gratificantes de su labor. Ese “antes y después” también se nota en el acompañamiento que reciben los docentes y en las posibilidades de trabajar en equipo. Asimismo, el trabajo con los guiones didácticos les posibilita apropiarse de otros modos de enseñar y de registrar los avances en los aprendizajes de los alumnos.

Pareciera que una cuestión a revisar reside en las temáticas planteadas por el programa para la capacitación docente y, también, en la posibilidad de potenciar trabajos en equipo entre el grupo de docentes, proponiendo análisis de casos e intercambios de propuestas vinculadas con una reflexión de la propia práctica en la que, al mismo tiempo, participen el conjunto de integrantes del programa. Se trata de incluir en estos espacios problemáticas vinculadas, a título de ejemplo, a la situación del contexto, las políticas sociales, los derechos de la infancia, etcétera.

• Los asistentes técnicos

El de los asistentes técnicos se trata, desde nuestra perspectiva, de un rol novedoso en el sistema educativo, que permite pensar en nuevas formas de acompañar los procesos de escolarización. En líneas generales, estamos frente a la presencia de perfiles capaces de moverse en varios mundos. Participan, así, en el trabajo de enseñanza y aprendizaje, tanto desde la planificación como desde la enseñanza en sí misma. Se ubican como interlocutores de los equipos directivos, exhibiendo de este modo herramientas para desarrollar diferentes abordajes con la institución escolar; realizan intervenciones interinstitucionales cuando la situación así lo requiere; se introducen en la hoja de ruta de las familias, contemplando en este abordaje aspectos de la vida subjetiva, social, laboral de estos grupos, y, por último, se hallan atentos a los procesos educativos de los chicos, a sus aprendizajes, a sus posibilidades y a sus límites.

Se podría decir que la construcción del rol de asistente técnico planteada por el programa traza otra tendencia respecto de las representaciones habituales del pedagogo, perfil que facilita la constitución de un trabajo en equipo con los docentes basado en una mutua cooperación. Al tiempo, los asistentes también reconocen un “antes” y un “después” a partir de Aceleración, que les permitió complejizar la mirada sobre las cuestiones educativas.

- Los equipos y el programa

De manera general se puede decir que el grado de apropiación e involucramiento de los protagonistas del programa es muy significativo. La asistencia a las reuniones, el bienestar que traducen por pertenecer a este espacio, el plus que aportan, expresan la apropiación que poseen de este espacio, situación que permite generar un clima de trabajo productivo y confiado.

En dirección a mejorar las prácticas del programa, cabe preguntarse si no es necesario reforzar los espacios de intercambio, en términos de generar al interior de Aceleración propuestas de discusión sobre temas de índole general y de análisis de casos, en las que se hallen involucrados todos los integrantes del programa. Y es en esta dirección que cabe la tentativa de profundizar las visiones que poseen los protagonistas de esta experiencia sobre la historia de Aceleración y sobre su desarrollo en la actualidad.

5.1.f. El programa en las escuelas

Por un lado, cuando nos enfrentamos con ciertos testimonios de los entrevistados, se puede registrar cómo las prácticas predominantes del sistema educativo restringen las posibilidades, sobre todo de los sectores más vulnerables, de transitar una experiencia educativa común. Y es dentro de este escenario que llama la atención cuando los protagonistas de Aceleración plantean las “diferencias” que posee el programa con la escolaridad común. Al poner de relieve los rasgos medulares de la propuesta (como el vínculo pedagógico, las formas activas de apropiarse del conocimiento, etc.) nos podríamos preguntar por qué estos aspectos se hallan alejados de las prácticas habituales de las escuelas de la ciudad. Aun así, estas diferencias no le inhiben a Aceleración la posibilidad de encontrar canales de diálogo con ciertas prácticas “tradicionales” de la escuela. Y es en ese sentido que adquieren un papel ciertos componentes escolares típicos, como pueden ser el valor, las normas y el lugar de la autoridad.

Ya pudimos advertir que la inserción institucional del programa presenta un cuadro heterogéneo, panorama que no hace más que confirmar que las instituciones no se hallan marcadas por supuestos estáticos, sino que, más bien, se construyen permanentemente en el marco de interacciones sociales. Así como existen escuelas que alojan y promueven al programa, están aquellas otras que presentan algún grado de discriminación o asilamiento institucional. De hecho, pareciera que, en alguna medida, el programa se instala en algunas escuelas de manera más personal que institucional. Así, en ocasiones, es la trama que puede tejerse con algún direc-

tor o con algún docente la que sostiene el programa en la institución escolar, lejos de registrarse, en estos casos, una inclusión efectiva del programa en el resto de la vida de esa escuela.

Cabe subrayar que en el marco de esta dinámica institucional, Aceleración se propone crear condiciones adecuadas para no estigmatizar a los alumnos como “los del grado de repetidores”. Aun así, igualmente, en ocasiones los actores institucionales inscriben sus intervenciones en las tramas ya conocidas y, a título de ejemplo, siguen mencionando a los chicos como “los de tal programa”, en vez de nombrarlos como parte de la escuela. De ahí que es necesario profundizar en políticas que permitan mayores grados de filiación institucional⁵², de forma tal que todos los chicos sean vistos como parte de la institución, independientemente del programa en el que se hallen participando.

Por último, si bien Aceleración propone una política inscripta dentro del sistema educativo que procura permear en las prácticas escolares, constituyéndose así en una estrategia de cambio institucional, se puede pensar que, también, en estos procesos complejos de articulación de diferentes actores educativos, es necesario que el programa revise sus propósitos y, de manera más explícita, incorpore en su agenda los problemas derivados de la articulación con las escuelas⁵³.

5.1.g. Los procesos de articulación interinstitucionales

Los procesos de articulación con otros organismos oficiales vinculados a temáticas educativas, de salud o de la infancia, o bien con organizaciones de la sociedad civil que trabajan temáticas que se hallan en sintonía con el programa, no están

⁵² Los problemas derivados de la baja densidad institucional son analizados desde diferentes puntos de vista. Coincidimos en que “[...] en épocas de crisis como las que vienen, como las que se vienen viviendo desde hace una veintena de años, se produce una fractura del sistema institucional que expulsa a una gran cantidad de individuos hacia situaciones de desafiliación [...]. Me refiero a esas situaciones en las que el Estado no regula, o lo hace de manera laxa, importantes ámbitos de la vida cotidiana. Esto queda expresado claramente en el carácter cada vez más informal de la regulación social: leyes y reglamentos que no se respetan, economía en negro, controles públicos debilitados [...]. Entonces, o bien las instituciones no existen, o bien la forma real que adoptan deja lagunas en la sociedad, y esas lagunas pasan a llenarse con otras formas de lo social”. (MERKLEN, 2005: 180-181).

⁵³ En la Argentina, “es importante destacar que, en el contexto de la reforma educativa, durante los años noventa se impuso la lógica de abordar los ‘problemas’ bajo el formato de multiplicidad de proyectos, cada uno pensado ad hoc en función de problemáticas definidas, recorte de destinatarios y de campos de intervención: es decir, prevalecieron y prevalecen abordajes fragmentados. En esta línea, la desarticulación entre programas deviene una consecuencia de esa orientación política, fuertemente naturalizada, al tiempo que se entronca con las lógicas predominantes de las estructuras

planteados como horizontes probables de intervención. Con este telón de fondo, la ausencia y/o debilidad de solidaridades barriales, la descomposición del lazo social, también incide en las posibilidades de fortalecimiento de los procesos de reagrupación comunitaria. En este contexto, Aceleración plantea diseñar estrategias específicas para realizar en abordaje social y comunitario.

Cabe preguntarse si es posible trazar algún recorrido de intercambio interinstitucional, y si, en ese caso, se podría ver favorecido tanto el cumplimiento de los propósitos del programa como las posibilidades de acceso de estos grupos a ciertas políticas públicas que dispone la ciudad. Desde esta perspectiva, podría plantearse la necesidad de incorporar equipos interdisciplinarios que desarrollen vínculos con estas instancias gubernamentales y no gubernamentales.

5.2. Las condiciones de vida de los chicos y los procesos de escolarización

Las prácticas del programa ponen en evidencia las dificultades que poseen los grupos sociales más vulnerables para mantener procesos de escolarización dentro de los marcos tradicionales de la escuela. Se trata de tener en cuenta la complejidad que traen consigo tanto la desigualdad⁵⁴ de la actual estructura social como la “nueva cuestión social”⁵⁵, dado que ambas provocan condiciones de

burocráticas estatales propias de la conformación de los estados modernos. Esta lógica, presente y hegemónica en el conjunto de las políticas sociales, contiene la tendencia a profundizar los procesos de diferenciación socioeducativa y a naturalizar que las iniciativas de diferentes programas se perciban como una ‘escuela bis’ u ‘otra escuela’ dentro de la escuela [...] la manera de operar por multiplicidad de proyectos tiende a reforzar esas mismas lógicas de trabajo cotidiano que se cuestionan: se interpela a los sujetos e instituciones desde múltiples lugares desacoplados entre sí. Esto se visualiza más crudamente en aquellas escuelas en las que se ‘ejecutan’ más de un programa. Esa modalidad de intervención asume, también, una expresión subjetiva en cómo vivencian las imposibilidades, los problemas y las incertidumbres los técnicos que trabajan en los programas, al igual que quienes lo hacen en las escuelas. Otra consecuencia importante de esta modalidad de intervención es no solo la dispersión de recursos, sino también la de saberes seguramente construidos en la implementación de los programas y en los diversos contextos locales. Estas dispersiones pueden operar vaciando de contenido o despotenciando a los programas y propuestas, al tiempo que desgastando a los que están involucrados en ellos” (MONTESINOS y PAGANO, 2005: 37).

⁵⁴ Coincidimos en que la desigualdad aparece como una “característica compleja, multidimensional y estructural del capitalismo [...]. En principio partimos de asociar la desigualdad al acceso diferencial a la propiedad y el control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, a procesos de apropiación-expropiación; supone por ello formas concretas de opresión y sometimiento” (MANZANO, NOVARO, SANTILLÁN, WOODS, 2004: 22).

⁵⁵ Robert Castel plantea que nos hallamos frente a nuevos problemas sociales ligados con las formas de integración social que adoptan las sociedades a partir del derrumbe de la condición salarial, y en

vida⁵⁶ cuya inestabilidad y fragilidad limitan las posibilidades de mantener prácticas relativamente constantes y regulares como son aquellas que forman parte de la escolaridad común. Tener en cuenta los cambios ocurridos en las últimas décadas, que provocaron el pasaje de una sociedad con ciertos grados de integración a una en la que se pueden reconocer niveles significativos de fragmentación y descomposición social, implica revisiones profundas sobre los formatos que delinear a la escolaridad común.

De manera más específica, y en el marco de estas condiciones de vida, el programa le otorga un lugar central al grupo familiar del que forma parte cada chico. El contrato que se realiza con la familia, la hoja de ruta que posee el asistente técnico, jerarquizan la situación de los grupos familiares. Los entrevistados reconocen que, en líneas generales, los padres y las madres apuestan a que “los pibes puedan”, aunque, en buena medida, después no pueden sostener esta aspiración respecto de sus hijos. Así como es común escuchar relatos donde el sistema educativo es protagonista de la expulsión de los chicos, por contraste y de algún modo se puede analizar la naturalización que una parte de estos grupos sociales exhiben frente a la vulneración de sus derechos. Ilustran esta tendencia situaciones en las que suelen aceptar “sin más” lo que la escuela plantea, junto con la ausencia de demandas por parte de ellos para transformar estas condiciones de escolarización.

las que crecientemente aumenta la vulnerabilidad social, es decir la inestabilidad, la precariedad y la fragilidad de las relaciones sociales. Acude al término “desafiliación” para designar estos nuevos procesos, caracterizados por la “ruptura de las redes de integración primaria, que implican que el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo tienen una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección” (CASTEL, 1997: 36).

⁵⁶ Ya mencionamos en nuestra descripción sobre el contexto local y nacional que la Argentina exhibe una nueva configuración social que puede compararse a una catástrofe social. “La catástrofe de una sociedad anteriormente integrada permite ver el carácter radical de las transformaciones operadas: la pobreza alcanza más del cincuenta por ciento de la población, la proporción de desocupados se multiplicó por cuatro y el número de trabajadores ‘informales’ se volvió superior al número de asalariados formales: a partir de la crisis, la proporción de asalariados clásicos no supera el 30% de la población económicamente activa” (MERKLEN, 2005: 46). A la vez, desde el campo psicoanalítico, algunos autores señalan que en la Argentina “asistimos a situaciones que podrían pensarse como catástrofes sociales, pero cuya emergencia no estaría marcada por lo agudo de la situación, sino por su *cronicidad* para quienes la sufren, y su *potencialidad virtual* para los que aún no la padecen. Se tratan de situaciones que se tornan socialmente más crónicas que agudas, que no tienen el formato de un atentado pero que conservan su capacidad devastadora y se juegan en el espacio social instrumentadas y avaladas desde el poder” (ROLFO *et al.*, 2003: 26).

5.2.a. Las problemáticas vinculadas con el espacio urbano

Dentro de las condiciones de vida en la que se encuentran los chicos, y respecto de la problemática vinculada con el espacio urbano, surgen algunos interrogantes y conflictos que vale la pena puntualizar. Al reconocer la escasa circulación que realizan ciertos chicos por habitar barrios que, debido a diferentes circunstancias (violencia, escasa proximidad de centros urbanos, prácticas culturales), se aíslan del resto de la ciudad, entonces es posible pensar que algunos de los horizontes que privilegian estos grupos se hallan más adheridos a las prácticas que ofrece el barrio: tipo de oficio, actividades domésticas, etc. Y es allí donde se le presentan dificultades al programa cuando quiere ir más allá de este horizonte en el que los procesos de segregación urbana limitan el tipo de desplazamientos que pueden realizar los chicos. Como hemos visto, se trata de procesos que presentan una gran complejidad, en términos no solo residenciales sino también en aspectos referidos a la disposición de estos grupos a realizar nuevas prácticas sociales y culturales.

Dentro de este marco, una reflexión sobre la “nueva cuestión urbana” traza un panorama sobre lo que acabamos de mencionar.

Con la expresión “nueva cuestión urbana” se presenta un contenido de problemas que, en general menos uniformizadores, centran su atención en las zonas urbanas desfavorecidas en las que el estancamiento y la desintegración social refieren a riesgo y vulnerabilidad social. En estas perspectivas el acento está puesto sociológicamente en el deterioro de los lazos sociales y también geográficamente o socioespacialmente si prefiere, en lo que el espacio coadyuva a reproducir en tanto los efectos de lugar (Bourdieu, 2000; Wacquant, 2001) de los barrios pauperizados que, colaborarían en un cada vez mayor aislamiento de los pobres por la distancia social existente entre estos territorios y los de la sociedad-ciudad central (Álvarez, G. y Iulita, A., 2005: 7).

Así, se reconoce que la existencia de un complejo social que resulta difícil ahora de conceptualizar solo como centro-periferia y que da cuenta de fenómenos asociados con la desigualdad social dentro de la ciudad (Álvarez, G. y Iulita, A., 2005).

5.3. Aportes a las políticas educativas

Cuando nos introducimos en las pistas que ofrece Aceleración para el trazado de políticas públicas destinadas a los sectores más vulnerables, uno de los hallazgos del programa que merece profundizarse reside en las nuevas condiciones de ense-

ñanza y aprendizaje que se proponen y en los marcos institucionales que los acompañan. Es decir, el peso que adquieren las decisiones pedagógico-didácticas de la mano de la creación de un tejido institucional que vincula práctica y reflexión, delinea un tipo de recorrido que revela signos a partir de los cuales pueden descansar enfoques y perspectivas que contribuyan a la democratización de la escolaridad pública.

En clave de analizar la gradualidad como construcción, Aceleración coloca en entredicho la lógica de la gradualidad tradicional y el estilo de trabajo homogeneizante que forman parte de la propuesta áulica predominante. Y en la tentativa de mejorar los procesos de escolarización de estos grupos de alumnos se advierte:

Es necesario un análisis de las propiedades de la situación educativa que permita entender cuáles son las condiciones de la escolarización sobre las que es necesario intervenir. Una de aquellas propiedades es el sistema de organización del tiempo que establece la escuela, el cronosistema escolar. La sobreedad es una situación relativa a la organización temporal de la escolarización, que supone un ritmo esperado –transformando el “normal”– de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. La sobreedad no es en sí misma un problema: lo es en relación con el cronosistema que estructura la escolaridad primaria, tal como esta viene desarrollándose históricamente (Terigi, 2004: 47-48).

Cierto es que se evidencia que el programa anuda en la reorganización de las trayectorias escolares uno de sus principales sentidos, eje que opera como un núcleo articulador en el que descansa gran parte de sus propósitos. Es decir, si bien mantiene sus objetivos de “acelerar” los aprendizajes, genera nuevos procesos de escolarización que reordenan la experiencia escolar de los alumnos a partir de la mediación de nuevos actores educativos. Es que para el programa no hay una única escolaridad⁵⁷ sino, más bien, ensaya diferentes caminos para apropiarse de los conocimientos y generar otro tipo de experiencia escolar.

⁵⁷ “Esta perspectiva nos conduce a alejarnos de miradas estáticas y lineales acerca de los procesos educativos y a recuperar el plural para dar cuenta de la heterogeneidad y diversidad de situaciones involucradas en las *experiencias formativas* que se les proponen a las nuevas generaciones y en las que ellas participan activamente a través de las particulares apropiaciones que realizan [...]. La noción de procesos de escolarización, remarcando el plural, también implica un punto de partida conceptual que nos habilita a pensar más allá del corset homogeneizador y uniforme que la propia historia del sistema educativo y las prácticas burocráticas del Estado han impuesto. La idea de procesos de escolarización, por oposición a la de escolaridad o escolarización, incorpora al pensamiento y a la reflexión esa diversidad de prácticas, sentidos, procesos, relaciones e identidades que se construyen y se ponen en juego dialécticamente en todos los procesos educativos. Desde el punto de vista de la reflexión orientada a la construcción de dispositivos educativos, el énfasis en el plural habilita a recuperar estas complejas y heterogéneas experiencias y tomarlas como constitutivas de los mismos” (MONTESINOS y PAGANO, 2006: 34).

Cuando nos introducimos en la situación de los chicos, es posible pensar que estamos frente a otros sujetos de la educación que requieren nuevos formatos escolares. En sintonía con esta visión, Perazza expone el objetivo:

Dar cuenta de la multiplicidad de sujetos, de sus trayectorias escolares, de la nuevas necesidades organizativas, proponer puestos de trabajo docente que incorporen estímulos simbólicos y económicos, y propuestas de trabajo y de formación diferentes a lo largo de la carrera docente, junto con las modificaciones curriculares necesarias conforman un amplio campo para estudiar y en el cual experimentar, y, por donde llevar a cabo acciones en las próximas décadas en materia educativa (Perazza, 2008: 71-72).

Tomando distancia de una precariedad institucional predominante en este tipo de proyectos que ponen todo “en manos de los agentes”⁵⁸, y con este telón de fondo, los entrevistados puntualizan cómo se deja en manos de los docentes y de las escuelas la responsabilidad de resolver un conjunto de severas problemáticas que, en gran medida, exceden sus posibilidades de intervención. Así las cosas, Aceleración genera otras condiciones: responsabilidades, sostenimiento mutuo y densidad institucional. Dentro de este marco, el programa plantea nuevas posibilidades para los chicos cuando “informaliza” aspectos formales de la escuela (por ejemplo, los canales de comunicación y las reuniones con los padres) y les otorga consistencia a algunos de los vacíos que deja la institución escolar, sobre todo aquellos vinculados con el debilitamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera general, se puede decir que el programa va más allá de los llamados procesos estrictamente clasificatorios, muy propios de las políticas sociales y educativas predominantes en las últimas décadas. Intenta atender a chicos que, además de la sobreedad, se hallen en condiciones de realizar este tipo de recorrido educativo, teniendo en cuenta criterios pedagógicos que permiten presuponer si esta iniciativa va a contribuir con su proceso formativo. Pretende no constituirse en un mero contenedor de chicos, como suele suceder en experiencias nominadas como “incluyentes”, habilitando un conjunto de herramientas pedagógicas que lo tornan en una experiencia escolar consistente.

⁵⁸ Se trata de un proceso cada vez más habitual donde “lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa; lo que [la] institución ya no puede suponer, el agente institucional lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. Si el agente no configura activamente esas operaciones, las situaciones se vuelven inhabitables” (LEWKOWICZ, 2005: 106).

Para proponer un nuevo suelo común para desarrollar procesos de escolarización, Aceleración presta especial atención a la integración social y educativa de los chicos que transitan por el programa. De manera más específica, reconoce la singularidad de cada niño, puesta en juego en estos recorridos educativos, y, de este modo, hace visible la presencia y diversidad de sujetos sociales y las nuevas e incipientes formas en que las políticas públicas se plantean para asegurar sus derechos educativos y, en alguna medida, vincular la igualdad social dentro de un marco de reconocimiento de diferencias sociales. En un escenario signado por procesos de descomposición social, Aceleración muestra una tendencia que contribuye a recomponer el tejido social de la mano de una política pública impulsada por un Estado local.

Por otro lado, es posible pensar que –tal como sucede en algunos distritos escolares que poseen un conjunto de estrategias igualadoras cuyos resultados permiten equiparar a la zona sur (con condiciones de vida de mayor vulnerabilidad) con la de la zona norte de la ciudad–, es factible revertir los procesos de desescolarización de estos grupos de chicos si se privilegian y se extienden este tipo de iniciativas. Dentro de este marco, cabría preguntarse si algunas de las claves de los logros de Aceleración vinculadas con el número reducido de chicos, el seguimiento personalizado, el trabajo en equipo, y la capacitación y elaboración de una propuesta didáctica fundamentada, no podrían incorporarse a la vida de las escuelas (no en carácter de excepcionales) de la mano de una mejora en la inversión educativa por parte de los Estados junto con el diseño de políticas públicas que coloquen el acento en su propuesta pedagógico-didáctica. Y es en este último sentido que es posible destacar la importancia de programas que recuperen a los sujetos en sus contextos, reconociendo la capacidad de ellos de, en algunos casos, ir más allá de sus condicionamientos estructurales.

Cierto es que las condiciones de vida de los chicos y de sus grupos familiares merecen una revisión exhaustiva de las políticas públicas destinadas a la infancia, en dirección a pensar en la implementación de nuevas políticas universales. Y no hablamos solo de las políticas públicas en un registro macrosocial. La permanencia de los procesos de “desinstitucionalización” que permean a nuestras sociedades provoca dificultades más agudas cuando estas instituciones atienden a grupos sociales signados por procesos de exclusión social. Por eso, si planteamos un horizonte que pretenda transformar las políticas públicas en el área, es necesario diseñar estrategias que consoliden encuadres y normativas, y equipos que permitan mejorar la actual dinámica de las instituciones educativas y sociales.

Finalmente, al no naturalizar los procesos de desescolarización, Aceleración introduce ciertos cambios que albergan la posibilidad de pensar desde otros umbrales el problema de la desigualdad educativa.

En el análisis de la dinámica social, siempre atravesada por procesos de descomposición y, a la vez, de recomposición social, se desliza la constatación de que solo las luchas –a la vez políticas, sociales y culturales– pueden abrir el horizonte hacia nuevos escenarios políticos y, por ende, a la posibilidad de redistribución del poder social (Svampa, 2008: 24).

Y es que las relaciones entre estructura y acción se ponen de manifiesto de diferentes modos en la vida social. Introducir programas educativos en las escuelas puede expresar un movimiento, nuevas acciones que modifiquen, aunque sea parcialmente, aquellos determinantes del sistema educativo cuya dureza limita diferentes aspectos de la vida escolar, sobre todo aquellos que podrían contribuir a democratizar el campo educativo. Podría pensarse que Aceleración se inscribe en estos procesos que expresan la vitalidad de lo social, una dinámica de recomposición que muestra una predisposición a delinear respuestas ante la emergencia de nuevos sujetos y nuevos contextos sociales, y que marca una tendencia que invita a elaborar nuevas preguntas sobre los procesos de apropiación de la educación y de la cultura en un marco de desigualdad social.



ÁLVAREZ, G. y IULITA, A. (2005). "Mapeando el riesgo y la vulnerabilidad social en el Partido de San Martín: metáfora, producción de sentido y escala en la construcción de un mapa". Ponencia presentada en el Coloquio de Investigaciones Etnográficas, Territorialidad y Política; Partido de San Martín.

AUYERO, J. (2001). "Introducción", en WACQUANT, L., *Parias urbanos, marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

BLEICHMAR, S. (2008). "Subjetividad en riesgo: herramientas para su rescate", en BLEICHMAR, S., *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

CASTEL, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires / Barcelona / México: Paidós.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). "Introduction Entering the Field of Qualitative Research and The Fifth Moment", en DENZIN N. K. y LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications. (Versión traducida al español).

DI MARCO, G. y SZMUKLER, B. (1997). *Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Biblos.

FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2006). *El derecho a la educación en Argentina. Informe nacional*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Disponible en www.forolatino.org/flape/producciones/publicaciones.htm. (Consulta: febrero 2009).

GARCÍA MÉNDEZ, E. (2007). "Prólogo", en BUSTELO, E., *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

KESSLER, G. (2004). "Trayectorias escolares", en KESSLER, G., *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción", en LEVINSON, B., FOLEY, D. y HOLLAND, D.C., *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York: State University. (Traducción de Laura Cerletti.)
- LEWCOVITZ, I. (2005). "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?", en COREA, C. y LEWCOVITZ, I., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- LLINÁS, P. (2004). *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas*. Documento de Trabajo. Ciudad de Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- MALDONADO, S. (2004). "Prólogo", en VÁZQUEZ, S. (comp.), *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: CTERA.
- MANZANO, V., NOVARO, G., SANTILLÁN, L. y WOODS, M. (2004). "Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico", en NEUFELD, M. R. (comp.), *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MERKLEN, D. (2005). "El nuevo repertorio de la acción colectiva: una movilización de base territorial, Individuos y ciudadanos. Notas para un enfoque objetivista de la subjetividad popular", en MERKLEN, D., *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- MONTESINOS, P. y PAGANO, A. (2006). *Propuesta educativa para chicos/las de 6-14 años en proceso de desescolarización*. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2005). *Los procesos de desescolarización en el nivel primario y las respuestas educativas desarrolladas por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- NICOLETTI, E. y OYARBIDE, I. (2005). "Modos de Intervención desde el psicoanálisis en un programa con chicos en situación de calle". Ponencia presentada en las XII Jornadas Psicoanálisis y Comunidad-Encrucijada social y subjetividad. Asociación Psicoanalítica Argentina (APA).
- PADAWER, A. (2007). "Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización", en *Revista Propuesta Educativa*, n.º 28, FLACSO.

- PAUTASSI, L. y otros (2008). "Tensiones en un marco de crecimiento económico. La política social pendiente", en *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2008*. Buenos Aires: CELS / Siglo XXI Editores.
- PERAZZA, R. (2008). "Lo político, lo público y lo educativo", en PERAZZA, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- PASCUAL, L. (2006). "La escolarización primaria en Argentina: ¿en qué punto nos encontramos?", en TERIGI, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ROLFO, C., SLUCKI, D., TOPOROSI, S., WAISBROT, D. y WIKINSKI, M. (2003). "Introducción. Los analistas y la construcción colectiva de la memoria", en WAISBROT, D., ROLFO, C., SLUCKI, D., TOPOROSI, S. y WIKINSKI, M. (comps.), *Clinica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSSANO, A. (2007). "Alternativas al 'fracaso escolar': la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular". Ponencia presentada en el Seminario de Gestión Educativa, Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, FOPIIE, San Salvador de Jujuy, Argentina.
- SANTILLÁN, L. (2007). "Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad". Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA) (inédito).
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- SVAMPA, M. (2005). "Mutaciones de la ciudadanía. La nueva configuración social", en SVAMPA, M., *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- (2008). "Reflexiones sobre la sociología crítica en América Latina. Las fronteras del gobierno de Néstor Kirchner", en SVAMPA, M., *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- TERIGI, F. (2004). "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender", en FRIGERIO Y DIKER, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes: la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2006). "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza", en TERIGI, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Documentos consultados

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Hacienda (2007). "Anuario Estadístico 2006". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Programación Educativa (2005). "Ciudad de Buenos Aires. Situación educativa de la población".
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004a). "Datos para proyectar la Extensión". Documento interno del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004b). "Evaluación de los alcances y problemas relevados en la implementación del Proyecto Grupos de Aceleración". Documento interno del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación (2004c). "Notas para el discurso del Jefe de Gobierno". Buenos Aires (Mimeo).
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2003a). "Programa de Estudio Grado de Aceleración 4.º/5.º". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación (2003b). Resolución n.º 489. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2002). "Bases pedagógicas para los grados de Aceleración". Documento interno del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (1999). "Marco general, prediseño curricular para la Educación General Básica". Buenos Aires.

Sitios web consultados

- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Argentina (DiNIECE). www.me.gov.ar/diniece
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001, INDEC. www.indec.gov.ar



Anexo I. Composición del archivo de campo

Anexo II. Mapa de contenidos

Anexo III. Estructura del sistema educativo

Anexo IV. Rondas de convivencia

Anexo I**Composición del archivo de campo****Entrevistas**

El diseño previó la realización de 23 entrevistas en profundidad. Luego de un primer recorrido realizado durante el trabajo de campo se ha modificado esta primera delimitación. Así, debido a la escasa y/o ausente de articulación del programa con otros organismos públicos y de la sociedad civil, el equipo que forma parte de este estudio reconsideró la realización de entrevistas a estos actores sociales. Al tiempo, se han incorporado entrevistas a equipos interdisciplinarios que trabajan temas vinculados con el desarrollo urbano, dada la importancia que cobra esta problemática en el encuadre de esta investigación. Por último, vale la pena consignar que en el transcurso de la investigación se revisó el cuestionario inicial incluido en el diseño y se adicionaron nuevas preguntas destinadas a recoger información para reconstruir con mayor profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje encarados por el programa.

A continuación presentamos el listado de las entrevistas realizadas.

Entrevistas**1. Miembros del Programa de Aceleración****1.1. Coordinación**

Entrevista 1.1.a.

1.2. Docentes

Entrevista 1.2.a.

Entrevista 1.2.b.

Entrevista 1.2.c.

Entrevista 1.2.d.

1.3. Asistentes técnicos

Entrevista 1.3.a.

Entrevista 1.3.b.

Entrevista 1.3.c.

1.4. Alumnos

Entrevista 1.4.a.

Entrevista 1.4.b.

Entrevista 1.4.c.

Entrevista 1.4.d.

2. Miembros del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

2.1. Equipo directivo de escuela

Entrevista 2.1.a.

Entrevista 2.1.b.

2.2. Supervisor

Entrevista 2.2.a.

2.3. Coordinadora del Equipo de Orientación Escolar

Entrevista 2.3.a.

2.4. Coordinación de Inclusión Escolar

Entrevista 2.4.a.

3. Familia

3.1. Madres

Entrevista 3.1.a.

4. Especialistas en desarrollo urbano

4.1. Equipo de investigación urbana

Entrevista 4.1.a

Total de entrevistas realizadas: 20

Grupos focales

Bajo la consigna: "Si bajo determinadas condiciones los chicos pueden aprender, ¿cuáles son las condiciones que hacen posible que los chicos de los grados y grupos de aceleración puedan realizar trayectorias escolares satisfactorias? ¿Cuáles habría que mejorar o incorporar para fortalecer estos procesos?", se implementaron grupos focales con:

1. Miembros del Programa de Aceleración

1.1. Coordinación y equipo técnico

Grupo focal 1.1.a.

1.2. Docentes

Grupo focal 1.2.a.

Total: 2 grupos focales.

Observaciones

1. Clases
 - 1.1. Grados de aceleración
Observación 1.1.a.
 - 1.2. Grupos de aceleración
Observación 1.2.a.
Observación 1.2.b.
 - 1.3. Referente
Observación 1.3.a.
2. Capacitación de maestros
 - 2.1. Capacitación de Prácticas del Lenguaje
Observación 2.1.a.

Total: 5 observaciones.

Anexo II

Mapa de contenidos

La siguiente sistematización del mapa de contenidos correspondiente a los grados 4.º/5.º y 6.º/7.º fue elaborada teniendo en cuenta el programa de estudio y los materiales para el docente del grado de aceleración 4.º/5.º y los materiales para el docente del grado de aceleración 6.º/7.º. Se presentan los contenidos correspondientes a las áreas Matemática y Prácticas del Lenguaje, que son los que se abordan tanto en los grados de aceleración como en los grupos, y no los de Ciencias Naturales y Sociales, que solo se trabajan en los grados.

Matemática 4.º/5.º

Sistema de numeración

- ★ Resolución de problemas que exijan la lectura, escritura, y la comparación de números naturales a partir de información dada sobre los nombres y la escritura de ciertos números “redondos” (1.000, 10.000, 100.000).
- ★ Resolución de problemas que apuntan a la elaboración de estrategias de cálculo aditivo.
- ★ Situaciones que requieren la estimación de una suma o una resta y que permiten apoyarse en posibles descomposiciones aditivas de un número.
- ★ Resolución de problemas que exijan el análisis de las relaciones aritméticas que subyacen a los números (descomposición de números basada en la organización decimal del sistema; análisis del valor posicional; interpretación de la información contenida en los números; la multiplicación y la división por 10, 100 y 1000, por ejemplo, a partir de las relaciones establecidas a propósito del sistema de numeración, etc.).
- ★ Problemas que vinculan las relaciones multiplicativas involucradas en la notación numérica con la división.
- ★ Resolución de problemas en los que la calculadora opera como recurso para tratar la organización del sistema de numeración.

Operaciones

- ★ Resolución de problemas que impliquen una ampliación del significado de la suma y la resta.

- ★ Inicio de una sistematización de las diferentes clases de problemas de sumas y restas trabajados.
- ★ Resolución de problemas que involucren relaciones de proporcionalidad directa, que supongan la búsqueda de nuevos valores a partir de ciertos datos, identificando el papel de la multiplicación.
- ★ Relaciones entre la suma y la multiplicación.
- ★ Escrituras multiplicativas.
- ★ Propiedades de la multiplicación.
- ★ Primeras relaciones entre las propiedades de la multiplicación y las propiedades de la proporcionalidad directa.
- ★ Repertorio multiplicativo.
- ★ Resolución de problemas que impliquen la explicitación de las relaciones entre multiplicación y división.
- ★ Identificación de la operación de división en situaciones de repartos equitativos.
- ★ Repertorio de resultados de divisiones y multiplicaciones.
- ★ Anticipación de la cantidad de cifras de un cociente.
- ★ Resolución de problemas que requieren análisis del resto.
- ★ División de diferentes problemas de repartos equitativos.
- ★ Resolución de problemas de reparto y partición. Resolución de problemas que involucren la búsqueda del cociente y/o el resto a través de diferentes estrategias. Análisis y comparación de los diferentes procedimientos.
- ★ Resolución de problemas de organizaciones rectangulares utilizando la multiplicación y la división. Uso de la calculadora para resolverlos o para controlar los cálculos.
- ★ Estimación del resultado de multiplicaciones y divisiones, y determinación de las cifras del cociente y del producto.
- ★ Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones apoyándose en propiedades de las operaciones.
- ★ Algoritmo provisorio “desplegado” para la división.
- ★ Relaciones internas entre factores y productos. Relaciones internas entre dividendo, divisor, cociente y resto.

- ★ Reconstrucción del algoritmo de la multiplicación vinculándolo con los cálculos mentales.
- ★ Propiedades de las operaciones puestas en juego.
- ★ Algoritmo de la multiplicación por más de una cifra.
- ★ Práctica de cálculo mental que permita disponer de diferentes estrategias además de los algoritmos convencionales y elegir la más adecuada de acuerdo con la situación y los números que intervienen.
- ★ Construcción progresiva de un repertorio aditivo a partir de la reflexión y la sistematización de los resultados obtenidos en las diferentes situaciones trabajadas.

Números racionales: fracciones, decimales

- ★ Reconstrucción de una cantidad de dinero usando monedas de determinada clase.
- ★ Escritura de expresiones que representen las equivalencias entre cantidades.
- ★ Inicio en el análisis de la información contenida en la notación decimal.
- ★ Resolución de situaciones de adición, sustracción y multiplicación por un número natural que haga referencia a precios expresados en pesos.
- ★ Situaciones de reparto en las que puede o no ocurrir que quede resto.
- ★ Situaciones de reparto en las que debe analizarse si es posible repartir el resto.
- ★ Situaciones de reparto en partes iguales en las que tiene sentido repartir el resto entero, inicialmente por medio de procedimientos diversos (dibujos, gráficos, etc.) y luego utilizando fracciones.
- ★ Análisis de las equivalencias o no de ciertos repartos.
- ★ Composición de una cantidad a través de otras cantidades expresadas en fracciones.
- ★ Utilización fracciones para medir longitudes.
- ★ Análisis de situaciones de medición en la cual la unidad no entra una cantidad entera de veces en el objeto a medir, para generar la necesidad de fraccionar la unidad.

- ★ A partir de situaciones de reparto y medición, definición de cantidades $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, etc., como la parte de una unidad tal que 2, 3, 4, 5, etc. partes iguales a esa equivalen a la unidad. Definición de fracción; por ejemplo, $\frac{9}{7}$ como la parte que contiene 9 veces $\frac{1}{7}$.

Geometría

- ★ Uso del compás como recurso para reproducir figuras que contengan circunferencias o arcos de circunferencias.
- ★ La circunferencia como conjunto de puntos que equidistan del centro y el círculo como conjunto de puntos que está a una distancia del centro menor o igual que una distancia dada.
- ★ Elementos de la circunferencia y el círculo (centro, radio, diámetro).
- ★ Reproducción (con y sin modelo a la vista) de poligonales abiertas y cerradas. Identificación de la necesidad de transportar los ángulos. Uso de instrumentos no convencionales para transportar ángulos. Identificación de la necesidad de medir los ángulos para comunicar información acerca de una figura. Uso de transportador.
- ★ Clasificación de ángulos: agudos, rectos, obtusos, llanos, de un giro. Estimación de medidas de ángulos.
- ★ Relaciones de paralelismos y perpendicularidad. Uso de escuadra.

Medida: problemas de medida, área y perímetro

- ★ Medición de longitudes utilizando distintos instrumentos: reglas, cintas, cintas métricas, metros, etcétera.
- ★ Resolución de problemas que impliquen la anticipación de ciertas longitudes.
- ★ Resolución de problemas que exijan el análisis del funcionamiento del sistema métrico decimal.
- ★ Resolución de situaciones que impliquen el cambio de unidades de las magnitudes utilizadas.
- ★ Estimación de medidas de longitud.
- ★ Resolución de problemas que impliquen la medición de longitudes usando el metro y el centímetro como unidad.

Prácticas del Lenguaje 4.º/5.º

Quehaceres del lector

- ★ Leer, escuchar leer y compartir la lectura de cuentos de diversos subgéneros (cuento).
- ★ Confrontar con otros diferentes interpretaciones fundamentándolas con datos o indicios que aparecen en el texto.
- ★ Descubrir –a partir del intercambio de opiniones– que una misma obra permite diferentes interpretaciones.
- ★ Descubrir, mientras se lee, los indicios que permiten reconstruir el mundo creado en la ficción.
- ★ Reconstruir la historia a partir del relato.
- ★ Discutir con otros noticias relevantes.
- ★ Situar una información nueva en la serie de acontecimientos ya conocidos.
- ★ Tomar en cuenta las diferentes voces que aparecen citadas.
- ★ Advertir la perspectiva de diferentes medios de información en relación con ciertos hechos de actualidad o con problemáticas que se están estudiando.
- ★ Monitorear y autocontrolar la interpretación del texto.
- ★ Leer y escuchar leer novelas.
- ★ Compartir con otros los pasajes preferidos de las novelas leídas.
- ★ Elegir el momento en que se considera más conveniente interrumpir la lectura, recuperar el hilo argumental después de una interrupción.
- ★ Leer y escuchar leer textos poéticos.
- ★ Leer en voz alta para apreciar el vínculo entre lo conceptual y lo sonoro.
- ★ Compartir con otros el pasaje preferido de una novela.
- ★ Volver al texto completo o a un fragmento para reencontrar la emoción que produjo la primera lectura, recuperar el ritmo, la musicalidad y otros efectos.

Quehaceres del escritor

- ★ Planificación, textualización y revisión del texto.

- ★ Tomar en cuenta exigencias del género (cuento) en relación con la estructura (marco-conflicto-desenlace), temas a tratar, personajes, escenarios.
- ★ Presentar un plan del cuento en función de los posibles núcleos narrativos y las relaciones entre el protagonista, sus ayudantes y oponentes.
- ★ Caracterizar a los personajes; incluir motivaciones para sus comportamientos; incorporar su voz al renarrar desde diferentes perspectivas.
- ★ Pedirle a un compañero que lea el cuento para comprobar el impacto que produce el final.
- ★ Elegir el título analizando varias alternativas.
- ★ Anticipar –al elaborar el prólogo– los contenidos que se han de privilegiar. Discutir –comparando con prólogos de distintos libros– los diferentes efectos discursivos que tiene el hecho de optar por la primera o la tercera persona.
- ★ Establecer parentescos lexicales, recurrir a la etimología o a la morfología de las palabras, consultar el diccionario.
- ★ Preservar el propósito que lleva a la escritura.
- ★ Tener en cuenta a los destinatarios.
- ★ Tomar decisiones sobre el proceso de edición del texto.
- ★ Mantener la persona del enunciador y la unidad de la acción.
- ★ Referirse a los personajes retomando de la novela los rasgos que puedan incidir en el nuevo relato.
- ★ Referirse pertinentemente las situaciones, hechos o acciones que hayan ocurrido en la novela.

Quehaceres del hablante y del oyente

- ★ Comentar, narrar y discutir en el marco de la lectura crítica de la prensa.

Reflexión sobre el lenguaje

- ★ La lectura y la producción de cuentos brinda oportunidades para discutir sobre:
 - ★ Tiempos de la narración: relaciones entre imperfecto, perfecto simple, presente y futuro.

- ★ Recursos utilizados por el autor para producir ciertos efectos sobre el lector.
- ★ Tipos de narrador (al escribir, decidir acerca de la persona del narrador y su relación con lo narrado).
- ★ Relaciones entre el orden del decir y el orden de lo dicho (cuando se escribe, decidir si se conversa o se altera el orden de los acontecimientos de la historia). Conectores temporales.
- ★ Estrategias para presentar a los personajes, para acelerar o retardar la acción.
- ★ Recursos para incluir otras voces en el escrito. Verbos introductorios.
- ★ Estrategias para asegurar la cohesión del texto.
- ★ Signos de puntuación y sus efectos en el sentido.
- ★ Al leer textos periodísticos es fundamental hacer observable para los alumnos:
- ★ La presentación de los hechos: las marcas de objetividad (tercera persona, recursos de impersonalización); marcas de subjetividad (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios que encierran valoraciones positivas o negativas del enunciador frente a su enunciado).
- ★ La inclusión de la palabra del otro: presencia de ciertas voces y ausencia de otras.

Contenidos gramaticales

- ★ Estrategias cohesivas. Cohesión referencial: sustitución lexical y pronominalización. Cohesión lógica: conectores.
- ★ Relaciones semánticas entre palabras: sinónimos e hiperónimos.
- ★ Signos de puntuación como demarcadores textuales.
- ★ Nominalizaciones: sustantivos abstractos.
- ★ Elipsis: sujeto tácito.
- ★ Las clases de palabras como distintos modos de aprehender la realidad: el verbo, el sustantivo (comunes, propios, colectivos). Modificadores del sustantivo: el adjetivo. Relación sustantivo/adjetivo. Adjetivos calificativos objetivos y subjetivos.
- ★ Clasificación semántica de los sustantivos: sustantivos propios y comunes.
- ★ Estructura interna de las palabras: palabras variables e invariables. Las variaciones del verbo: tiempo y persona. Formación de palabras: la derivación; afijos.

- ★ Relaciones semántico-sintácticas vinculadas con la expansión o la reducción de la información: núcleos –sustantivos, adjetivos, verbos– y sus modificaciones.
- ★ Oraciones unimembres y bimembres. Sujeto y predicado. Núcleo de sujeto. Modificadores del núcleo del sujeto: modificadores directos e indirectos. Aposición.
- ★ Signos de puntuación como demarcadores de construcciones intra-oracionales: punto aparte y punto seguido. Coma en enumeración y de aposición.

Contenidos ortográficos

- ★ Restricciones básicas del sistema de escritura: *rr; mp; mb*.
- ★ Reglas fonográficas contextuales: *g, c, r*.
- ★ Relaciones entre ortografía, morfología y semántica: procesos de derivación y composición en familias de palabras de uso frecuente: particularmente *aba, abas, aban*.
- ★ Casos de oposición entre las restricciones del sistema y la ortografía del afijo: transformación del prefijo *en* e *in* en *em* e *im* delante de *b* o *p*; sufijos *cito-cita*. Transformación de esos sufijos *ito-ita* cuando la raíz termina en *s*.
- ★ Mayúsculas: su uso en nombres propios y a comienzo de oración; en nombres propios compuestos; en títulos y tratamientos abreviados. Minúsculas en títulos y tratamientos no abreviados.
- ★ Tildación: tildación de los pretéritos imperfecto y perfecto simple. Reglas generales. Acento diacrítico. Tildes que representan distinciones entre tiempos verbales.
- ★ Puntuación: uso de punto seguido y aparte; signos de interrogación y exclamación; puntos suspensivos. Convenciones para el diálogo: dos puntos y raya de diálogo. Uso de dos puntos en textos epistolares.
- ★ Proceso de derivación y composición en palabras con dificultades ortográficas: terminación *-sión*, familias de palabras cuya raíz incluye *h*.
- ★ Terminaciones de aumentativos en *z*. Terminaciones en *azo* que indican golpe en sustantivos.
- ★ Terminaciones frecuentes en el léxico de otras áreas: sufijos *ésimo-ésima* que indican fracción y casos de oposición entre ortografía del sufijo y la raíz (décimo/décima).
- ★ Puntuación: coma para aclaración y aposición. Usos inapropiados de la coma.

Matemática 6.º/7.º

Sistema de numeración

- ★ Análisis de las relaciones aditivas y multiplicativas de las escrituras numéricas.
- ★ Interpretación de la información contenida en la escritura de los números.
- ★ Multiplicación y división por 10, 100, 1.000.
- ★ Interpretación y utilización de la información contenida en la escritura decimal para desarrollar métodos de cálculo, redondeo, aproximación, encuadramiento y para resolver problemas.

Operaciones

- ★ Condiciones en las que es pertinente el uso de la proporcionalidad directa.
- ★ Caracterización de la proporcionalidad directa: definición, propiedades y uso de unidades.
- ★ La proporcionalidad directa y los números decimales.
- ★ Multiplicación de números decimales por un número natural.
- ★ Multiplicación de fracciones por un número natural.
- ★ Comparación de situaciones de proporcionalidad directa, referidas al mismo contexto.
- ★ La proporcionalidad directa en situaciones donde intervienen fracciones y números decimales.
- ★ Resolución de problemas de proporcionalidad directa en los que la constante es una fracción o un número decimal.
- ★ Multiplicación y división de fracciones o números decimales por un número natural.
- ★ Multiplicación de fracciones.
- ★ Proporcionalidad inversa.
- ★ Porcentaje.
- ★ Práctica del cálculo mental con sumas y restas que permita la construcción y memorización de relaciones y de repertorios.
- ★ Resolución de situaciones a través del cálculo mental que promueva la profundización de los aspectos multiplicativos del sistema de numeración, com-

prendiendo la organización recursiva de los agrupamientos, el rol de la base y el valor posicional.

- ★ Resolución de situaciones a través del cálculo mental donde se actualicen las relaciones $\text{dividendo} = \text{cociente} \times \text{divisor} + \text{resto}$.
- ★ Resolución de situaciones a través del cálculo mental que impliquen analizar, comparar y ordenar fracciones; sumar y restas fracciones; multiplicar y dividir una fracción por un número natural.
- ★ Resolución de situaciones a través del cálculo mental que impliquen el cálculo de fracciones de colecciones de elementos.
- ★ Establecimiento de relaciones en el trabajo con fracciones decimales.
- ★ Resolución de situaciones a través del cálculo mental donde intervengan medidas de longitud, capacidad y peso.

Números racionales

- ★ Comparación de fracciones a través de diferentes recursos. Sistematización del algoritmo consistente en multiplicar o dividir por un mismo número numerador y denominador para obtener fracciones equivalentes.
- ★ Resolución de problemas que requieran sumar y restar fracciones. Sistematización de estrategias para sumar y restar fracciones.
- ★ Ubicación de una fracción entre otras dadas. Representación de fracciones en la recta numérica.
- ★ Resolución de situaciones de reparto en el contexto del dinero.
- ★ La división por 10, 100 y 1.000, de dividendos menores que el divisor. Análisis de las relaciones entre la división y el resultado decimal.
- ★ Relación de orden entre números decimales.
- ★ Análisis del valor posicional de las escrituras decimales, las equivalencias entre unidades contiguas y no contiguas, y las operaciones subyacentes a las escrituras decimales.
- ★ Resolución de situaciones que impliquen comparar y ordenar números decimales.
- ★ Resolución de situaciones que impliquen sumar y restar números decimales.
- ★ Resolución de situaciones que impliquen hacer multiplicaciones y divisiones donde intervengan números decimales.

Geometría

- ★ Resolución de situaciones que impliquen concebir la circunferencia como conjunto de puntos que equidistan de un centro.
- ★ Resolución de situaciones que impliquen concebir el círculo como un conjunto de puntos que están a una distancia del centro menor o igual que una distancia dada.
- ★ Realización de construcciones que movilicen la definición de circunferencia.
- ★ Utilización del compás como recurso para transportar segmentos.
- ★ Exploración de las condiciones que permitan construir un triángulo a partir de los tres lados. Identificación de la propiedad triangular.
- ★ Construcción de triángulos con regla y compás a partir de diferentes informaciones.
- ★ Determinación del valor de la suma de los ángulos interiores de un triángulo.
- ★ Identificación de triángulos según las características de sus lados y sus ángulos.
- ★ Determinación del valor de la suma de los ángulos de un cuadrilátero.
- ★ Construcción de paralelogramos con regla y compás a partir de diferentes informaciones.

Medida

- ★ Resolución de problemas que impliquen la anticipación de ciertas longitudes.
- ★ Resolución y análisis de los problemas que plantean realizar una medición.
- ★ Profundización de las equivalencias entre diferentes unidades de medida de longitud.
- ★ Exploración y análisis de las informaciones que porta la escritura de una medida de longitud.
- ★ Resolución de problemas que exijan determinar pesos.
- ★ Resolución de problemas que demanden comparar pesos. Uso de fracciones de las unidades de medida para determinar y comparar pesos.
- ★ Estimación de pesos.
- ★ Múltiplos y submúltiplos del gramo.

- ★ Equivalencias entre las diferentes unidades de medida de peso.
- ★ Resolución de problemas que demanden cálculos de pesos.
- ★ Introducción a las nociones de área y perímetro.
- ★ Independencia entre el área y el perímetro de un rectángulo.
- ★ Unidades de área.
- ★ Unidades convencionales de área: cm^2 , m^2 y km^2 .
- ★ Resolución de problemas que apunten a conocer las relaciones entre unidades de tiempo, utilizar equivalencias y promover el pasaje de unas unidades a otras.

Prácticas del Lenguaje 6.º/7.º⁵⁹

Quehaceres del lector

- ★ Leer, escuchar leer y compartir la lectura de cuentos de diversos autores y subgéneros (cuento policial).
- ★ Confrontar con otras diferentes interpretaciones fundamentándolas con datos o indicios que aparecen en el texto.
- ★ Descubrir –a partir del intercambio de opiniones– que una misma obra permite diferentes interpretaciones.
- ★ Descubrir mientras se lee los indicios que permiten reconstruir el mundo creado en la ficción.
- ★ Reconstruir la historia a partir del relato.
- ★ Hipotetizar acerca de los pensamientos e intenciones que orientan las acciones de los personajes. Interrogarse sobre los cambios que sufren a lo largo de la obra. Descubrir las características de los personajes a partir de sus discursos.

Leer obras teatrales

- ★ Advertir que las acotaciones constituyen un elemento esencial para reconstruir el sentido de la obra dramática.

⁵⁹ Los contenidos de Prácticas del Lenguaje de 6.º/7.º no se presentan de manera explícita en los materiales del programa, por lo cual fueron reconstruidos, en la medida de lo posible, tomando como base los proyectos, secuencias y actividades de estos materiales, así como el Diseño Curricular y el Documento de Trabajo n.º 4 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- ★ Anticipar, mientras se está leyendo, en base al conocimiento que se tiene de la obra de un autor. Comparar obras de un mismo autor hallando coincidencias entre ellas. Relacionar aspectos de la biografía de los autores con características de las obras.
- ★ Resumir para producir una cronología.
- ★ Descubrir los núcleos temáticos tratados por el texto.
- ★ Seleccionar la información en función del propósito.
- ★ Explorar rápidamente el texto buscando respuestas un interrogante.
- ★ Saltear aclaraciones para centrarse en lo esencial.
- ★ Hacer anticipaciones y verificarlas utilizando índices provistos por el texto. Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende.
- ★ Frente a una dificultad, avanzar en el texto buscando elementos que permitan comprender mejor.
- ★ Releer para establecer relaciones entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído antes, para localizar una dificultad o para resolver una supuesta contradicción.
- ★ Resolver dudas sobre el significado de una palabra o expresión formulando hipótesis basadas en el contexto. Estableciendo relaciones lexicales con palabras conocidas, buscando en el diccionario y eligiendo la acepción más consistente con el sentido del texto.
- ★ Usar los signos de puntuación, los conectores y otras marcas lingüísticas como índices que apoyan la elaboración del sentido.
- ★ Vincular lo que se lee con situaciones de la vida cotidiana o de la actualidad.
- ★ Establecer relaciones con textos ya leídos o consultar nuevos materiales para esclarecer dudas.
- ★ Discutir con otros lectores aspectos problemáticos del texto.
- ★ Anotar para entender mejor o para retener informaciones importantes.

Quehaceres del escritor

Planificar el texto a escribir (obra dramática): tomar decisiones acerca de la historia a contar y de cómo contarla.

- ★ Tener en cuenta el efecto que se quiere producir en el lector y seleccionar recursos para lograrlo.
- ★ Adecuar el texto que se escribe a las convenciones del género.
- ★ Modificar el plan inicial a medida que se avanza en el texto.
- ★ Probar recursos y evaluarlos a medida que se escribe.
- ★ Imitar recursos usados por los escritores.
- ★ Dar a leer el texto a otros y modificarlo en base a sus comentarios.
- ★ Tomar distancia del propio texto para poder modificarlo después de su lectura.
- ★ Escribir con el propósito de informar datos con precisión a otros.
- ★ Organizar la información en un texto.
- ★ Leer biografías para escribir una cronología.
- ★ Revisar el texto mientras se está produciendo: eliminar datos no pertinentes.

Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio

- ★ Recabar información para la elaboración de un fascículo con biografías: buscar información a partir de un interrogante formulado; seleccionar las obras pertinentes al tema; explorar las obras seleccionadas y localizar la información buscada; leer detenidamente los textos o fragmentos pertinentes.
- ★ Retener y reelaborar la información para producir un texto integrando los aportes de diversos textos fuente: señalar en los textos la información relevante y tomar nota; reunir la información y organizarla; resumir (detectar núcleos temáticos, seleccionar y jerarquizar la información, revisar lo elaborado y modificar lo necesario); retener fragmentos textuales de las fuentes consultadas anotando las referencias; anotar preguntas surgidas de la lectura.
- ★ Compartir con otros la información: planificar el texto (introducción, biografía, epígrafes); elegir un orden de sucesión para exponer los hechos y una voz para el relato; organizar el texto incluyendo títulos y subtítulos; decidir la inclusión de anécdotas, datos pintorescos, imágenes y descripciones.

Reflexión sobre el lenguaje

Uso del diccionario: repaso del ordenamiento alfabético para la localización de vocablos, el empleo de las palabras-guía y la selección de la acepción más adecuada.

Contenidos gramaticales

- ★ Clasificación semántica de los verbos y de algunos tiempos aún no trabajados (futuro y presente). Verbos que aluden a acciones y noción de agente.
- ★ El predicado y su núcleo.
- ★ El uso de los circunstanciales en los textos.
- ★ Los adverbios y las preposiciones.

Contenidos ortográficos

- ★ Puntuación: punto y aparte, punto y seguido, comas, dos puntos, raya de diálogo, signos de interrogación y admiración.
- ★ Ortografía: establecer parentescos lexicales para determinar si una palabra terminada en ción/sión se escribe con c o con s.
- ★ Uso de la c.

Fuentes

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (1997). Lengua, Documento de trabajo n.º 4, "Prácticas de la lectura, prácticas de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). "Diseño curricular para la escuela primaria, segundo ciclo de la escuela primaria, Educación General Básica". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2003). "Programa de Estudio Grado de Aceleración 4.º/5.º". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 1.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 2.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 3.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 4.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º / 7.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 1.º bimestre". Buenos Aires.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 2.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 3.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Prácticas del Lenguaje, 4.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Matemática, 1.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Matemática, 2.º y 3.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 4.º/5.º, material para el docente, "Matemática, 3.º y 4.º bimestre". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Matemática", tomo 1.º. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Matemática", tomo 2.º. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Matemática", tomo 3.º. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2004). Grado de Aceleración 6.º/7.º, material para el docente, "Matemática", tomo 4.º. Buenos Aires.

Anexo III

Estructura del sistema educativo

Comparación de la estructura anterior y la actual del sistema educativo argentino y los niveles de enseñanza según Clasificador Internacional

ESTRUCTURA ANTERIOR		ESTRUCTURA LEY 24.195		ESTRUCTURA ACTUAL LEY 26.206				CINE			
Nivel	Año	Nivel / Ciclo	Año	Opción 1		Opción 2					
				Nivel	Año	Nivel	Año				
				Inicial	Maternal	Inicial	Maternal	Nivel 0			
Inicial	1.º	Inicial	1.º		1.º		1.º				
	2.º		2.º		2.º						
	3.º		3.º		3.º						
Primario	1.º	EGB	1	1.º	Primario	1.º	Primario	1.º	Nivel 1		
				2.º				2.º		2.º	
				3.º				3.º		3.º	
			4.º	2				4.º		4.º	4.º
			5.º					5.º		5.º	
			6.º					6.º		6.º	
		7.º	3	7.º	Secundario	1.º		7.º		Nivel 2	
	8.º	8.º		2.º				Secundario	1.º		
Nivel	2.º	Polimodal	9.º		3.º		2.º		Nivel 3		
			1.º		4.º		3.º				
			2.º		5.º		4.º				
			3.º		6.º		5.º				

FUENTE: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

NOTA: Los espacios sombreados corresponden a los ciclos/años obligatorios.

Estructura actual del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires

Nivel	Año
Inicial	Maternal
	1.º
	2.º
	3.º
Primario	1.º
	2.º
	3.º
	4.º
	5.º
	6.º
	7.º
Secundario	1.º
	2.º
	3.º
	4.º
	5.º

FUENTE: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

NOTA: Los espacios sombreados corresponden a los ciclos/años obligatorios.

Anexo IV

Rondas de convivencia

Las rondas de convivencia constituyen un dispositivo creado por el programa. Surgen ante la necesidad de abordar situaciones problemáticas que se presentan en y entre los alumnos. Consisten en un espacio sistemático de reflexión sobre estos conflictos, donde se intenta leer las situaciones y comprenderlas, preguntarse genuinamente “qué pasa”, habilitar a los chicos a expresarse.

Una de las cosas que descubrimos fue que, por un lado, se trataban de armar rutinas, se encontraban pibes muy atrás, pibes muy grandes pero muy atrás, en esta cosa que a veces produce la escuela cuando va reteniendo a un sujeto. Entonces cuando nos encontrábamos con una propuesta en la que de algún modo le pedíamos a los pibes que jueguen con la edad que tienen, los pibes se descolocaban. Así que una de las cuestiones que peleamos mucho y que nos costó mucho –incluso creo que durante un año o dos estuvo más en el discurso que en la práctica– era la cuestión de rondas. Sostener un dispositivo de rondas sistemáticas, semanalmente, colocar a los pibes en una situación de reflexión sobre sí mismos, individualmente y grupalmente. Ahí trabajamos mucho las expectativas. Habíamos pensado y leído mucho más, teníamos más claro lo que queríamos que lo que podíamos hacer, así que después no nos sirvió.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

Yo estaba buscando un lugar privado en el ámbito público, digamos. Un lugar donde poder hablar y realmente dialogar con un pibe para descubrir qué le pasaba, y que pudiera decir eso, y además para contrarrestar un modelo escolar que dice “yo ya sé lo que te está pasando”. ¿Qué es lo que sucede? La escuela pregunta pero en realidad no pregunta. La escuela pregunta fundamentalmente desde la pregunta didáctica, que es una pregunta mentirosa, entonces pregunta lo que el maestro sabe: ¿cuánto es dos más dos? El maestro sabe, los chicos saben que el maestro sabe y sin embargo contestan. A veces no dábamos en la tecla, entonces yo empecé a pensar ¿por qué no les hacemos una pregunta genuina? La escuela le decía al pibe “yo sé lo que te está pasando y lo que pasa”, porque los padres se separaron; entonces la escuela ya sabe que el pibe está mal porque los padres se separaron. Entonces empecé a escribir entrevistas. En el texto puse el término “entrevistas”, y en el medio del texto se me transformó en la palabra “encuentros”. Entonces me detengo y empiezo a buscar eti-

mologías. ¿Qué era una entrevista y qué era un encuentro? Y me quedo con la palabra “encuentro”, y ahí se arma un dispositivo que llamamos “encuentro entre docentes y alumnos”, y después lo mejoramos un poco. Eso suelo hacer cuando voy a alguno de los grados y alguno de los pibes está muy mal o lo vemos y no entendemos. Es un dispositivo que nos permite leer lo que le pasa a un sujeto pero a partir de que el sujeto habla, o sea habilitarle la palabra a él.

(Entrevista a asistente técnico, 1.3.c.).

“Vemos que ustedes les tocan la cola a las chicas”, o “vemos que las chicas se están quejando por...”, así que charlemos de esto. Ese es un tema que se trabaja en la ronda, que aparece sobre todo en 6.º/7.º. Por ahí ya estaba antes, pero ahora hay un espacio para charlarlo, como parte de la dinámica del grupo. Son temas que llevan charlas, trabajo, y discusión nuestra.

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

En una ronda un chico dice “a mí me cargan porque soy boliviano”, u otro “a mí me dicen abandonado porque mi mamá se fue”. El laburo tiene más que ver con poder decir, poder plantarse. Son pibes que no hablan y así empiezan a hablar este tipo de cosas. Esto tiene que ver con nuestro trabajo concreto.

(Entrevista a coordinadoras, 1.1.a.).

SIGLAS UTILIZADAS



ANEP. Centro de Pedagogías de Anticipación.

CIPPEC. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

DAEP. Dirección de Área Educación Primaria.

DiNIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

EGB. Educación General Básica.

EOE. Equipos de Orientación Escolar.

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

GCBA. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

MECyT. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica.

POF. Planta Orgánico-Funcional.

ZAP. Programa Zonas de Acción Prioritarias.



Ana Pagano

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cursó la Maestría en Ciencias Políticas del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (tesis en elaboración). Es especialista en temas vinculados con educación, infancia y sectores populares.

Actualmente forma parte del equipo de investigación de la Universidad Pedagógica Provincial, que estudia las relaciones entre la acción de las organizaciones y movimientos sociales y la atención a la primera infancia.

Es miembro fundadora de CADES (Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad).

Valeria Buitron

Profesora de enseñanza primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Docente de Taller 1 en la Escuela Normal Superior n.º 7 y de Psicología Genética en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Becaria de Maestría de la UBA, donde cursa la maestría en Educación.

Es miembro de dos equipos de investigación (UBACyT) relacionados con el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de educación de jóvenes y adultos, y el aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del multigrado de la escuela rural.

Se ha desempeñado como docente del nivel primario, terciario y universitario, y como asistente de investigación.

