



**Universidad de Concepción del Uruguay**

**Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación**

**Centro Regional Rosario**

**Profesorado de Enseñanza Superior**

**TESINA**

**Tema:** Proyectos institucionales y forma escolar

**Título:** Variaciones que propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional de una escuela secundaria de gestión privada de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe.

**Autora:** Florencia Ana Fedele

**Asesora:** Mg. Natalia Fattore

Rosario, abril de 2019

<b>Índice</b> .....	1
<b>Resumen</b> .....	2
Palabras clave.....	2
<b>Introducción</b> .....	3
Problema de investigación.....	5
Objetivos.....	5
<b>Marco teórico</b> .....	6
<b>Encuadre metodológico</b> .....	14
<b>Análisis de datos</b> .....	17
Investigación documental y entrevista semi-estructurada.....	17
<b>Conclusiones finales</b> .....	43
<b>Bibliografía</b> .....	45
<b>Anexos</b> .....	47
<i>Anexo 1: Marco Pedagógico para un Nuevo Formato Administrativo Escolar</i>	
<i>Anexo 2: Manual de Procedimiento de la Institución</i>	
<i>Anexo 3: Entrevista</i>	

## **Resumen**

El propósito principal que definimos en este trabajo de investigación es comprender las variaciones que propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional de una escuela secundaria de gestión privada de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe.

Para poder hacerlo, nos basamos en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y llevamos a cabo la investigación utilizando el análisis de datos y la entrevista semi-estructurada como instrumentos de recolección.

Con los datos obtenidos a través de esos instrumentos, llevamos a cabo un análisis con una triangulación de los datos. Lo que nos permitió conocer que las principales variaciones a la forma escolar tradicional propuestas en el proyecto institucional de la escuela investigada son sobre la gradualidad, la obligatoriedad y la simultaneidad características de la forma escolar tradicional.

Las conclusiones más significativas tienen que ver con la diferencia de posicionamiento que este proyecto institucional tiene respecto al tradicional. El foco del proyecto institucional está puesto en trabajar para lograr trayectorias escolares reales basadas en los intereses y deseos los alumnos.

## **Palabras clave**

Proyecto institucional y forma escolar

*“¿Y acaso la educación no debería ayudarles a descubrir lo que realmente aman y quieren hacer, de modo que desde el principio y hasta el final de sus vidas estén trabajando en algo que sienten que vale la pena y que para ustedes tiene una profunda significación? De lo contrario, serán desdichados por el resto de sus días. Por eso es muy importante descubrir, mientras somos jóvenes, lo que verdaderamente amamos, y éste es el único modo de crear una nueva sociedad.” Jiddu Krishnamurti*

## **Introducción**

Desde la consolidación de la forma escolar en el mundo moderno como medio hegemónico de transmisión cultural, los elementos históricos que la conformaron se han naturalizado y, como consecuencia, funcionan como parámetros de normalización; entre ellos el aula graduada y estándar, la homogeneidad como garantía de igualdad, el currículum único (Terigi, 2009). Otros elementos de la forma escolar que se naturalizaron en la secundaria son las disciplinas (según la formación de los profesores), la prescripción curricular, los aprendizajes secuenciados en grados, la agrupación por edades, la enseñanza graduada y simultánea (Terigi, 2010b).

En nuestras experiencias personales hemos pasado por escolaridades homogeneizantes en las cuales predominaba la gradualidad, la simultaneidad y la obligatoriedad, lo cual está directamente relacionado con los elementos de la forma escolar tradicional mencionados. En nuestras biografías escolares, estas características de la forma escolar tradicional llevaron a experimentar secuencias de aprendizajes repetidas y estandarizadas que muchas veces se contradecían con nuestros deseos.

Por este motivo, surge nuestro interés por indagar sobre proyectos institucionales alternativos, con el deseo de conocer experiencias educativas que modifican elementos asentados en los modos de organización de la escuela en su forma tradicional. Además, nos focalizamos en escuela secundaria porque sobre este nivel recaen las críticas más recurrentes. Estas críticas están relacionadas a las necesidades de modificación, especialmente de aquellos modos de organización de la forma escolar tradicional, sobre todo a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel en el 2006, con la Ley de Educación Nacional.

Entonces, para profundizar sobre un modelo de proyecto alternativo y conocer nuevas opciones que aporten conocimientos, alternativas e innovaciones a nuestra práctica y profesionalización docente abordamos el caso de una escuela secundaria de gestión privada, situada en las afueras de una localidad del centro-este de la Provincia de Santa Fe, ya que trabaja basándose en un proyecto institucional con características diferenciadoras.

En este sentido, bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, llevamos a cabo análisis de documentos relacionados al proyecto institucional de la escuela y una entrevista semi-estructurada al Representante Legal y la directora de

secundaria. Estos instrumentos nos permitieron indagar sobre la historia de la institución, los objetivos institucionales, las vivencias, las trayectorias escolares, los recursos puestos en juego, las ideas innovadoras, las formas de participación y vinculación de los actores que forman este proyecto institucional.

El trabajo está organizado en cuatro partes. Los principales conceptos e ideas claves para la investigación se encuentran en el “Marco teórico”; el paradigma utilizado y su explicación en el “Encadre Metodológico”; el análisis de documentos y la entrevista en el “Análisis de datos”. En el análisis, hicimos una triangulación y luego, “Conclusiones finales”.

La información obtenida en el presente trabajo nos ha permitido reflexionar sobre la forma escolar tradicional, las variaciones a esa forma propuestas por esta institución y las trayectorias escolares que se promueven relacionadas a estas ideas alternativas.

## **Problema de investigación**

¿Qué variaciones propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional de una escuela secundaria de gestión privada de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe?

### **Preguntas desagregadas**

- ¿Cómo se construye históricamente el proyecto institucional de la escuela?
- ¿Qué formas de participación tienen los diferentes actores que forman parte del proyecto? ¿Cómo se vinculan?
- ¿Qué modificaciones propone dicho proyecto en relación al modo en que se construyen las trayectorias escolares?
- ¿Qué cambios incorpora en relación a la gradualidad característica de la forma escolar tradicional?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Comprender las principales variaciones que propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional de una escuela secundaria de gestión privada de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe.

### **Objetivos específicos**

- Conocer la historia del proyecto institucional.
- Identificar las formas de participación que tienen los diferentes actores que forman parte del proyecto y el modo en el que se vinculan.
- Reconocer las modificaciones que el proyecto propone en relación al modo en que se construyen las trayectorias escolares.
- Describir los cambios que el proyecto incorpora en relación a la gradualidad característica de la forma escolar tradicional.
- Analizar las principales variaciones que propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional.

## Marco teórico

Una “institución” es una construcción que surge del parcelamiento del terreno social en distintos momentos históricos para responder a necesidades sociales y comparte la escena social con otras instituciones. Cada institución tiene un mandato social y el Estado, el deber de garantizarlo (en la escuela, por ejemplo, con la gratuidad y la obligatoriedad). Por su parte, a lo largo de la historia de la modernidad, la institución escuela se fue diferenciando de otras por su especificación, sus actores y su contrato fundacional (la instrucción pública para lograr un nuevo orden luego de la revolución industrial). Ese orden está relacionado a un ideal republicano (instruir al pueblo para formar ciudadanos) y la reestructuración económico-social que trajo el capitalismo: al especializarse y dividirse el trabajo, se necesitó sistematizar y asegurar la transmisión de los saberes acumulados para cada especialidad, al mismo tiempo que se organizaban complejos sistemas de cooperación (Frigerio *et al.*, 1999, p. 15-18).

El surgimiento del Sistema Educativo Nacional en manos del Estado Nacional se conformó bajo la hegemonía de una “forma escolar” a la que llamaremos tradicional, que priorizaba un currículum homogeneizante en relación al contexto social, histórico, político y cultural de la época. El propósito de homogeneizar era atenuar las diferencias de origen de la población escolar: “inmigrantes, gauchos, indios eran algunos de los «otros» que se buscaba transformar en connacionales” (Terigi, 2010a, p. 106). Es decir, la forma escolar tradicional entendió la igualdad en clave homogeneizadora desde sus orígenes. Por ese motivo, en la enseñanza y en el imaginario social prevaleció y se aspiraba a un “modelo único de ciudadano” (ideado por quienes imaginaron el país), una única forma de ser maestro y un solo método a seguir (Terigi, 2009, p. 15).

Aunque con los años cambiaron las relaciones entre el Estado y las escuelas, entre la sociedad, la cultura y la educación, la “escuela tradicional” resistió y mantuvo su forma, su propuesta y sus tradiciones en el tiempo y en el espacio. Se mantuvo en parte a causa de su burocratización (rutina, resistencia al cambio, falta de flexibilidad). Pero, como argumenta Pineau, se puede demostrar que, aunque “durante el período de hegemonía educativa escolar” los “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió y la escuela siguió como forma educativa privilegiada: “La eficacia escolar parece residir (...) en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela” (Pineau, 2001, p. 27).

Sin embargo, ese propósito homogeneizador del proyecto escolar decimonónico que buscaba la igualdad —o, según Terigi (2009), arrasar las singularidades de la mano de un currículum único—, ya no puede sostenerse ni concretarse porque las problemáticas son diferentes a las que se plantearon durante la institucionalización de la educación pública, cuando el Estado buscaba universalizar la educación.

Con respecto a la noción de “forma escolar”, según Vincent, Lahire y Thin (2001) esta resulta de un análisis sociohistórico que tiene en cuenta el contexto de las transformaciones sociales y políticas en el que esa forma surgió, sus componentes constitutivos, sus modificaciones y permanencias en el tiempo. Para los autores, hablar de forma escolar es: “investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones” (Vincent, *et al.*, 2001, p. 2).

Esta forma escolar tradicional, para Vincent, *et al.* (2001) tiene rasgos que conforman una unidad a partir de un modo nuevo de socialización y de relación autónoma a otras relaciones sociales (la pedagógica) entre un maestro (quien conduce, transmite y disciplina) y sus alumnos (ambos sometidos a reglas), lo que constituye a estos últimos “como categoría particular de sujetos sociales separados, distintos de otros sujetos sociales, susceptibles de un trato particular: la educación” (p. 9).

Además, se da en un lugar diferente a otras relaciones sociales (la escuela), en un espacio cerrado (las aulas), con una organización del tiempo diferente al cotidiano (horas, días, semanas, años escolares, período de vida), mediante la multiplicación y la repetición de ejercicios para aprender según las reglas, la puntualidad, la asistencia y la obligatoriedad (para la reproducción de las formaciones y clasificaciones sociales).

Otro rasgo fundamental de la forma escolar tradicional es que hay una separación entre producción y reproducción de saberes: “la escuela transmite un saber que no produce” (los contenidos que se enseñan se producen fuera de la escuela) y, para llevar a cabo la transmisión, “produce un saber que no es reconocido como tal” (Terigi, 2007, p. 100). Es decir, la escuela tradicional busca la transmisión intergeneracional del saber de diversos campos para universalizarlos (hacerlo accesible para todos).

Cuando la autora asevera que “la escuela produce un saber que no es reconocido como tal”, se refiere a que la escuela se centra en que los jóvenes aprendan un recorte de la cultura que fue seleccionado socialmente (Terigi, 2007, p. 99). Entonces, para que la

reproducción del saber se pueda lograr, la escuela debe disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión (saber pedagógico), en manos de los docentes.

Además de los elementos de la forma escolar enunciados por Vincent *et al.*, según Terigi (2009) hay elementos que se han naturalizado y normalizado, como el aula graduada y estándar, la separación familia/escuela, la homogeneidad como garantía de igualdad, el currículum único. También menciona (2010a) otros elementos naturalizados en secundaria, como la organización curricular por disciplinas según la formación de los profesores, la prescripción curricular, la secuenciación de los aprendizajes en grados, la agrupación de sujetos por edades, el “aprendizaje monocrónico” (secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas en el tiempo en un grupo de alumnos para que aprendan lo mismo), la enseñanza graduada y simultánea, que se basa en el supuesto de que para lograr aprendizajes equivalentes en un grupo se requieren enseñanzas similares:

Se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza. (Terigi, 2010b, p. 3)

Al describir el “patrón organizacional de la escuela secundaria argentina”, Terigi (2008) cuenta que se estructuró según tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículums, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estos tres rasgos conforman “un trípode de hierro” (Terigi, 2008, p. 64): un patrón organizacional difícil de cambiar, que está en la base de muchas de las críticas al nivel y de muchos intentos de cambio. La autora sostiene que esta división del conocimiento en la secundaria tiene relación con la organización del saber de fines del siglo XIX. Por eso, cree que afronta una condición de anacronismo.

En la forma escolar tradicional, el “cronosistema escolar” supone “trayectorias escolares teóricas” (Terigi, 2010a). Es decir, el sistema educativo las establece para delimitar el camino, avanzando linealmente, en tiempos estandarizados:

Siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del

sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. (Terigi, 2009, p. 19)

La autora afirma que los sujetos ingresan al sistema educativo a determinada edad y los recorridos teóricos son homogéneos y lineales: se avanza un grado por año, las transiciones entre niveles escolares y el tiempo de duración de cada cohorte escolar están preestablecidos. De tal forma que, al analizar las trayectorias se pueden reconocer las más usuales, ya que son aquellas trayectorias teóricas: con niveles, grados, años, ritmos preestablecidos basados en la biografía lineal estándar (Terigi, 2010b). Estas trayectorias teóricas estructuran el saber pedagógico y los desarrollos didácticos docentes, ya que se les pide enseñar a sujetos de tal edad, nivel o grado de cierta forma y ritmo, con dispersiones mínimas sobre ese modelo de trayectoria (Terigi, 2009). Además, estas trayectorias suponen que el docente sea escuchado y entendido por todos de formas similares, que los estudiantes aprendan de manera parecida a la planificada y que las trayectorias sean continuas y completas (Terigi, 2010b).

A partir de las trayectorias escolares que prevé la Ley Federal (extendiendo la obligatoriedad a 10 años), pero sobre todo la actual Ley de Educación Nacional, que establece la obligatoriedad del secundario completo, comienzan a aparecer investigaciones que ponen el acento en las trayectorias “reales”. Es que, aunque sucesivas leyes ampliaron las obligaciones del Estado, la familia y los chicos respecto de la asistencia a la escuela, todavía no puede darse por cumplida (Terigi, 2010b). Pueden verse “trayectorias no encauzadas”: muchos niños y jóvenes “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p. 19).

En estas trayectorias llamadas “reales” por la autora (Terigi, 2010b), implican otras formas de atravesar la escolaridad, muchas no lineales; los chicos suelen retrasarse, entrar, salir, cambiar, mudarse, pedir pases, ausentarse temporariamente, no hacer la transición entre niveles, no lograr los aprendizajes previstos al ritmo esperado y considerado común al grupo, repetir, etc. Puede que hagan trayectorias continuas, pero no completen su escolaridad o trayectorias discontinuas por razones familiares, culturales, o por la falta de oferta suficiente (Terigi, 2010b).

Por su parte, opina que al docente: “Todo se le desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo sujetos que son aquéllos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas con otros que claramente se alejan de esa

expectativa”, le repercute en la actividad elegida para disparar un aprendizaje, en la lectura seleccionada y en las pautas de comportamiento que piensa establecer en el aula (Terigi, 2010b, p. 8-9). Esto es así porque mucho de lo que sabe acerca de cómo enseñar es bajo los supuestos pedagógicos y didácticos de las trayectorias teóricas.

Hoy, “aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta”, Terigi cree que muchos autores siguen argumentando a favor de la unidad del sistema y contra toda forma diferenciada que supondría fragmentación, ya que la consideran “como desigualdad”, lo que hace que la oportunidad de pensar otras formas escolares se revierta de manera conservadora (Terigi, 2008, p. 67).

Aunque la escuela pública fue uniforme porque esa uniformidad durante mucho tiempo se creyó garantía de educación común, Terigi (2010b) afirma que hoy hay que desarrollar las trayectorias en condiciones que preparen a los jóvenes para vivir en sociedades más complejas que en el origen del sistema educativo argentino.

Actualmente hay una crítica generalizada a la escuela secundaria como la conocimos históricamente. Los gobiernos intentan, desde hace años, cambios en las instituciones del nivel. Esos esfuerzos fueron notables en la década de 1990, con fuertes reformas educativas en la escuela secundaria (Terigi, 2008). Tanto por iniciativa de las instituciones como por las políticas estatales, se desplegaron estrategias para intentar mejorar la formación que reciben los estudiantes. Sin embargo, esas reformas no siempre fueron exitosas. Muchas veces, la política insiste dentro de los límites en los que sabemos que ya no funciona (Terigi, 2010a).

Podemos llegar a la idea de que el contrato fundacional entre la escuela y el Estado está en crisis por incumplimientos en ambas partes (por los cambios sociales, la escuela no puede cumplir con la transmisión como en el pasado y el Estado ya no es garante: por desatención económica, faltas de política de formación, etc.). Como consecuencia, las instituciones escolares se enfrentan con el desafío de la transformación. En la actualidad, las escuelas pueden diferenciarse, planificar, anticiparse, redireccionarse y de alguna forma gestionarse. En ese marco surge el proyecto institucional de la escuela investigada, en un intento de reformular los rasgos más resistentes de la forma escolar.

Según el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, como describe en su Subportal de Educación, las escuelas concretan su diferenciación y planificación en

la “gestión por proyectos”. Este tipo de gestión reconoce la capacidad de autogestionarse de las instituciones y, por eso, resulta apta para los procesos de cambio. Implica la formulación de compromisos de acción a nivel de la institución.

Para conocer las variaciones que propone esta escuela secundaria a la forma escolar tradicional descrita, tomamos el concepto de “proyecto institucional” con el objetivo de observar los cambios que este propone y los elementos que postula con respecto a la forma escolar tradicional.

Frigerio y Poggi (1999) analizan este concepto. Ellas postulan que “el proyecto resulta de la acción de proyectar, de «lanzar, arrojar, dirigir hacia adelante o a distancia, disponer de un proyecto para la ejecución de una cosa»” y agregan que otra definición es la de “disposición detallada que se forma para la ejecución de una cosa de importancia” (Frigerio *et al.*, 1999, p. 22). Las autoras comentan que se habla de “*proyecto institucional* como pieza clave de cada establecimiento escolar, para nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro” en un tiempo determinado y que este es “un instrumento articulador de los esfuerzos institucionales; favorece en los docentes una posibilidad de salida del individualismo de su trabajo en las aulas para darle a éste un sentido colectivo” (Frigerio *et al.*, 1999, p. 22).

Aguerrondo (en Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1999) afirma que formular el “proyecto institucional” supone crear un proyecto educativo que refleje el compromiso de los docentes, quienes desean enfrentar una realidad para producir cambios, puede que, realizando un documento escrito, para dar un marco orientador a la toma de decisiones. Al formular los objetivos institucionales en un proyecto institucional, hay que tomar posición frente a la realidad y adoptar un proyecto de transformación para la mejora institucional, como en la escuela analizada (Frigerio *et al.*, 1999, p. 145-146).

Profundizaremos en dos de los elementos de la forma escolar sobre los que el proyecto propone ciertas variaciones. Para profundizar en la no gradualidad, además de retomar a Terigi, nos apoyamos en Baquero y Greco (2007). Estos autores explican que la no gradualidad o “la temporalidad de otra manera” tiene efectos en los alumnos, en los docentes y en los directivos, al reconocer la presencia del otro, de uno mismo y de todos: al compartir, debatir, discutir, etc. Al reconocer al otro, no se lo masifica, sino que se lo ve como sujeto individual y se busca atender sus formas y derechos, con sus tiempos y modos de aprendizaje, historia familiar, expectativas, competencias.

Baquero y Greco (2007) creen que el sistema educativo como está estructurado, no garantiza la permanencia ni el egreso de los alumnos, reproduce la desigualdad de oportunidades en lo socioeducativo (una contradicción con la idea de la escuela como igualadora de oportunidades). Desde la no gradualidad, se concibe al alumno como un sujeto de conocimiento, con su propio ritmo y tiempo de aprendizaje.

Para ellos, la base de un proyecto de no gradualidad es la construcción colectiva, lo que requiere un desarrollo de la práctica basada en el consenso, los acuerdos y el compromiso en el trabajo cotidiano. Al docente se lo ve como un profesional con autonomía y horizontalidad, que reconoce al otro “como un sujeto con modos propios de pensar, actuar y sentir”, alguien que está en continuo aprendizaje e intervención de su propia praxis, ya que en la cotidianeidad experimenta, reflexiona, investiga y acciona, reconstruyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Baquero y Greco, 2007, p. 172).

Baquero y Greco (2007) agregan que, en la no gradualidad, aunque el saber es importante, no forma parte de un aspecto que sea usado como comparación. Otro efecto es que grupos diferentes en cuanto a intereses y ritmos de aprendizaje conviven sin problemas. Además, al trabajar de modo en que los alumnos sean de todos, los docentes pasan a ser “de todos”, y la dinámica escolar facilita que cualquier adulto pueda ser mediador o consejero en los conflictos o en momentos complejos.

Desde el punto de vista docente, explican que es difícil comprender el funcionamiento de la no gradualidad: algunos la ven como un problema con demasiadas libertades para los chicos, pero la no gradualidad exige una apertura en las prácticas educativas y en los vínculos. Por ejemplo, aceptar que el alumno puede discutir, buscando modificar las relaciones en lugar de la sanción, que haya muchos puntos de vista, requiere de tiempo y desgaste, que tiene que ver con la convivencia y la democracia. Y añaden: “que existan distintos puntos de vista entre alumnos y docentes, docentes y docentes y que se trate de llegar a acuerdos origina una apariencia de descontrol que, por los resultados, no es tal” (Baquero y Greco, 2007, p. 167).

Uno de los efectos fundamentales de la no gradualidad es trasladar los criterios que la originaron a toda la institución. Para los docentes, la no gradualidad requiere más escucha, percepción y concientización para intervenir. Al directivo se le reconoce su visión macro sobre la institución y debe posicionarse no como “jefe”, sino socializando las decisiones, trabajando a puertas abiertas, garantizando que la comunicación

permanezca así para que confluyan “los problemas y las soluciones, los acuerdos y los disensos de maestros, alumnos y padres” (Baquero y Greco, 2007, p. 168). Esto es así porque el directivo sabe que en la no gradualidad todos tienen un rol importante que cumplir y debe poder transmitirlo para garantizar el funcionamiento de la institución.

Por eso, los acuerdos institucionales (que son flexibles) y el compromiso docente son fundamentales para los aspectos formales y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, los actores deben cumplir con funciones diferentes y cada sujeto debe respetar los acuerdos. Esta concepción implica comprender que las responsabilidades no son sólo individuales, sino que los éxitos o fracasos son responsabilidad de todos:

La práctica pedagógica es considerada y desarrollada en forma colectiva y basada en la solidaridad. (...) Somos conscientes de que nuestra práctica responde a un proyecto particular basado en los criterios de horizontalidad, autonomía, respeto por el otro visto como sujeto de derecho y de conocimiento, democracia y participación. Entendemos que el conocimiento es una herramienta necesaria para la transformación de la realidad. (Baquero y Greco, 2007, p. 168)

Y para hablar de otros de los puntos cruciales de este proyecto institucional: la “afectividad” en el ámbito educativo, tomamos a Abramowski. Aquello que llamamos “lo afectivo” está “configurado histórica, cultural y socialmente”, además de construirse y formarse a “partir de expectativas, creencias, saberes y normas” (Abramowski, 2012, p. 4). La afectividad está en el centro del debate del cotidiano escolar general y juega un papel crucial en esta escuela: pone en discusión tanto las formas de legitimidad del trabajo docente, como las necesidades afectivas de los alumnos a la hora de aprender.

## Encuadre metodológico

Abordamos este trabajo de investigación, perteneciente al campo de la educación, desde el paradigma interpretativo, usando técnicas y análisis cualitativos. En este caso, explicando e interpretando las principales variaciones que propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional de una escuela secundaria de gestión privada de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe.

Al trabajar en investigación, Ceretto J. y Giacobbe S. (2009) opinan que:

El paradigma no solo nos guía en la selección de métodos, técnicas e instrumentos, sino que define el concepto de realidad y su modo de abordaje, conforma y valida conocimientos. No podemos olvidar que se cree ver los hechos objetivos “tal cual son”. (Ceretto J. y Giacobbe S., 2009, p. 18)

El paradigma interpretativo intenta mostrar el motivo por el cual un fenómeno se da de una manera y no de otra. Por esa razón, se centra en describir lo individual, lo diferente, aquello que es válido en un espacio y tiempo determinado. No busca generalizar ni establecer regularidades a partir de datos estadísticos.

Como comenta Vasilachis, los postulados del paradigma interpretativo se realizan a partir de los métodos cualitativos (Vasilachis, 2006, p. 16). Por eso, tomamos los instrumentos que tienen que ver con el análisis cualitativo: orientados al significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad (Vasilachis, 2006, p. 17).

Creswell (en Vasilachis, 2006) sostiene que la investigación cualitativa es “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas —la bibliografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos— que examina un problema humano o social” (Vasilachis, 2006, p. 2) y Denzin y Lincoln (1994) opinan que este tipo de investigación “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos —estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales” (Vasilachis, 2006, p. 2).

La investigación cualitativa no se puede reducir a “un conjunto simple y prescriptivo de principios”, ya que está fundada en una posición filosófica interpretativa (se interesa por las formas en las que se interpreta, comprende, experimenta y produce el mundo social), se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social donde se producen y se sostiene por métodos de análisis y explicación

que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Mason en Vasilachis, 2006, p. 2).

Este tipo de investigación, para Marshall y Rossman (1999) es pragmática, interpretativa y se asienta en la experiencia de las personas. Por lo tanto, afirman que esta supone:

- a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio,
- b) la valoración y el intento de describir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (Vasilachis, 2006, p. 2)

En cuanto a los componentes de la investigación cualitativa, según Ruis Olabuénaga e Ispizua (como se citó en Valles, 1999), “los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social son la *documentación*, la *observación* y la *conversación*”. Como en esta tesina analizamos las prescripciones, no lo que sucede en la escuela, se toman la documentación y la conversación (entrevista) para el análisis. Por lo tanto, queda para futuras investigaciones un abordaje sobre las formas en la que los actores institucionales se apropian de estas prescripciones a través de una observación, ya que ese trabajo de campo requiere un tiempo y una extensión que excedería al de los objetivos propuestos para esta tesina de grado.

Entre las fuentes documentales que refieren al proyecto institucional tomamos: marco pedagógico (un documento que fundamenta la perspectiva pedagógico-didáctica que la escuela sostiene), manual de procedimiento (un documento con información e indicaciones sobre los usos y costumbres que ayuden a alumnos, familias, educadores y visitantes a participar de la Escuela); artículos diversos alojados en el sitio web de la institución. Para complementar esta información realizamos una entrevista semi-estructurada al Representante Legal y la Directora de secundaria, también Profesora de Letras.

Con respecto a los documentos, Erlandson (como se citó en Valles 1999) cuenta: “El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como cualquier material y datos disponibles los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación (...). Los datos obtenidos de

los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones”. Ruis Olabuénaga e Ispizua (como se citó en Valles, 1999), creen que la lectura de todo documento que contenga significado es una buena técnica de recolección de datos. Esto es así porque a los textos se los puede “entrevistar” con preguntas implícitas y “observar”.

Por otra parte, se analiza una *entrevista basada en un guión* (es decir, semi-estructurada), que según Patton (como se cita en Valles, 1999), es una entrevista cualitativa que se caracteriza porque el entrevistador prepara un guión para ordenar y formular preguntas durante el encuentro. Elegimos esta técnica para poder esclarecer y continuar con preguntas y respuestas en un acercamiento más personalizado, flexible y espontáneo (Valles: 1999). Aunque teníamos planeadas dos entrevistas, una para el Representante Legal de la escuela y otra para la Directora de Secundaria, quien también es Profesora de Letras, ambos se pusieron a disposición en el mismo momento.

Nuestro propósito es analizar los datos recopilados de ambos instrumentos para interpretarlos con el material teórico elegido y así poder arribar a resultados con el objetivo de elaborar conclusiones sobre este proyecto institucional y sus variaciones.

## **Análisis de datos**

### **Investigación documental y entrevista semi-estructurada**

Organizamos la revisión de los documentos y la interpretación de la entrevista a partir de los objetivos planteados en la investigación: la historia del proyecto institucional, las formas de participación de los diferentes actores y el modo en el que se vinculan, las modificaciones que el proyecto propone en relación a cómo se construyen las trayectorias escolares y las novedades que el proyecto incorpora en relación a la gradualidad y a la afectividad.

### **Proyecto institucional: historia**

Para entender las variaciones, comenzaremos por la historia del proyecto. Como mencionamos en el marco teórico, en la década de 1990 los gobiernos intentaron cambios en las instituciones del nivel secundario, entonces se hicieron reformas educativas. En ese contexto surge esta escuela con este proyecto institucional, como un intento de reformular los rasgos más típicos de la forma escolar tradicional: el aula graduada y estándar, la homogeneidad como garantía de igualdad, el currículum único, etc. promoviendo cambios ligados a la diversificación curricular, los agrupamientos flexibles y formas escolares alternativas (Terigi, 2009).

Según el “Marco Pedagógico para un Nuevo Formato Administrativo Escolar”, en sus años de trayectoria, la escuela investigada llevó a la práctica “un proyecto pedagógico, social, existencial, que ha brindado a muchas familias, niños, niñas y jóvenes una oportunidad que no encontraban en la sociedad”. En los inicios, se abocó a diferenciarse en temas que preocupan a los gobiernos y la sociedad, como: “la inclusión, la resolución pacífica de conflictos o no-violencia, la retención escolar (no abandono), la reinserción y el desarrollo continuo sin repitencia” (Anexo 1, p. 1).

Sobre esto, el Representante Legal recuerda una charla con el Ministerio sobre cómo la escuela trabaja la inclusión, la retención escolar o no repitencia, la no violencia: “Todo esto para ellos era valorado muy especialmente” (Anexo 3, p. 31). Con esto, podemos inferir que el proyecto institucional tuvo desde un comienzo la atención y el posterior apoyo del Estado, como puede verse a lo largo de su historia institucional.

Podemos observar, según datos del sitio oficial de la escuela y en las entrevistas, que la institución comienza sus actividades en marzo de 1991 como Jardín de Infantes,

con una maestra de nivel inicial y dos alumnos en una pequeña sala en la zona rural de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe. Esta experiencia educativa fue iniciada por un grupo de padres que querían brindar una educación diferente a sus hijos.

En junio de 1992, el Servicio Provincial de Enseñanza Privada del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe (SPEP), por Disposición N.º 295, autoriza el Jardín de Infantes. Luego, la Escuela Primaria. En el 2001, el SPEP autoriza la EGB completa para que la institución cumpla con la educación obligatoria según la Ley Federal de Educación. En el 2002, la escuela logra su total funcionamiento, con la autorización del Nivel Polimodal Modalidad en Ciencias Naturales. Hoy tiene la autorización de la Escuela Secundaria Obligatoria (sitio oficial de la escuela).

En el Boletín N.º 2 de la escuela, extraído del sitio oficial, el Representante Legal relata que querían construir la escuela lejos de la ciudad, porque creían que allí todo era opresivo y agobiante. Luego de encontrar una casa en el campo en 1988:

En noviembre de 1990 vuelve a surgir la urgencia y lo comentamos con un grupo de amigos, invitándolos a participar. La historia de los meses siguientes es la historia que deberá transitar, probablemente, todo aquel que esté rompiendo con los viejos moldes sin intención de reemplazarlos por nuevos ‘moldes’: la duda, la soledad, el temor a perder la seguridad del ‘viejo mundo’. (...) La escuela inició puntualmente sus clases el 11 de marzo de 1991, con dos alumnos.

Podemos observar que, desde los primeros momentos de armado del proyecto institucional, hay procesos de planificación para la ejecución: se busca un lugar de acuerdo al proyecto y comienzan a aparecer actores con distintas funciones. En palabras de Frigerio *et al.* (1999), buscan “nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro” (p. 22). Esta experiencia educativa, plantea a través de su proyecto, que la era “post-moderna” por el “derrumbe de los valores y de las bases sociales de la modernidad”, fue (y es) un momento de transición: con dificultades, pero nuevas posibilidades para una “renovación educativa” (Anexo 1, p. 2).

Podemos notar que, desde sus inicios, la escuela busca romper con las viejas formas escolares. En ese marco, se clasifica como una institución que busca mantener “la existencia de las escuelas, pero, ahora, no más para la reproducción del sistema y control de las personas sino, por el contrario, como herramienta para transformación

personal y social” (Anexo 1, p. 3). Podemos inferir, que no intenta atenuar las diferencias a través de la homogeneización como la escuela tradicional (Terigi, 2010b).

En cambio, la escuela aspira a “una educación que acompañara el desarrollo natural de los niños y les permitiese crecer y desarrollarse en libertad” (Anexo 1, p. 1). Los iniciadores tomaron como referencias educativas a escuelas, filósofos y pedagogos cuyo objetivo era ayudar al desarrollo de generaciones libres de condicionamientos “que puedan ver la realidad existencial por sí mismos, sin remisión a dogma o autoridad moral alguna” (Anexo 1, p. 2). Como comenta el Representante Legal, tienen una concepción de la educación como práctica de la libertad:

Me formé con Paulo Freire y toda esa corriente emancipatoria (...). Cuando empezamos nosotros éramos muy roussonianos y veníamos de la sociedad naturista (...) “Déjenlo que la naturaleza sabe cómo hacer su trabajo”. (...) Después sí, fuimos descubriendo otros autores, ¿no? Krishnamurti fue la filosofía de base (...). Un libro de Krishnamurti donde decía algo como que hasta ahora se ha querido cambiar las estructuras para que así la sociedad cambie y, en realidad, la sociedad es lo que somos y la sociedad cambia cuando cambian las personas. Entonces nosotros dimos vuelta esa ecuación setentista de cambiar las estructuras para que la gente cambie”. (Anexo 3, p. 33-34)<sup>1</sup>

Teniendo en cuenta que los fundadores toman varias teorías de diferentes momentos históricos y con distintas ideas, podemos observar que, la escuela no adoptó un modelo pedagógico específico, sino que lo fue construyendo en la práctica y a partir de diversas lecturas para sostener principios que aparecen como centrales, el interés, la libertad y la diversidad: “Nos pusimos a estudiar. Y lo primero que nos encontramos fue con el Movimiento de la Escuela Nueva y todos sus mentores, ¿no? Entre los cuales muchos ya se han trasladado al Sistema Educativo” (Anexo 3, p. 33).

La escuela afirma que se basó sobre todo en las ideas de la “Educación Alternativa” porque tiene una amplia gama de propuestas, la mayoría informales, que

---

<sup>1</sup> En el Marco destacan la “inspiración revolucionaria de Paulo Freire” que cree en la Educación como una herramienta para la transformación personal y social. Y también destacan a Krishnamurti, ya que, en las escuelas que él fundaba, el objetivo principal era ayudar al desarrollo de “nuevas generaciones libres del condicionamiento y de la actividad egocéntrica, que puedan ver la realidad existencial por sí mismos, sin remisión a dogma o autoridad moral alguna” (Anexo 1, p. 2).

buscan soluciones que salen de lo tradicional (Anexo 1, p. 2). También nos cuentan que, aunque tengan libertad, no quiere decir que no tengan propósitos educativos:

Esa es una cuestión que se discute mucho en el campo de la educación alternativa. El *laissez-faire* total o si tenemos un propósito educativo. Entonces, hay escuelas en las que se plantean a los educadores como guías, como acompañantes. Con lo cual están dando una idea de no-intervención. Nosotros entendemos la intervención del educador en el sentido de orientar a los jóvenes en esto de poder decidir por sí mismos. Lo cual implica deconstruir todas las presiones que traen de la casa, de la cultura. (Anexo 3, p. 14)

Notamos que, a comparación de la forma escolar tradicional, aunque se conserva la relación pedagógica, llaman “educador” al docente y su rol no es el de transmisor y disciplinador, ni se somete a los alumnos a un rol de recepción (Vincent *et al*, 2001).

En cuanto a la “Educación Alternativa”, la consideran un movimiento de renovación que abarca muchos sectores, muchas veces fuera de los circuitos oficiales y académicos. Igualmente, para la escuela es fundamental colaborar con quienes tienen la responsabilidad de las políticas públicas para realmente lograr un cambio en la educación. Como se puede observar en la entrevista, además de buscar primero la aprobación del Ministerio, luego se pusieron reiteradamente a disposición para que conozcan el proyecto y se puedan llevar modificaciones a cabo:

Dentro del ministerio hay cosas que (...) se les va de las manos... entonces nosotros siempre decimos. A ver, ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo ayudamos? (...) Y mientras seguimos experimentando. Y vemos que, que esto para (...) los jóvenes funciona muy bien. Y eso también valora el ministerio. (Anexo 3, p. 5)

Retomando la idea de “renovación educativa”, dentro de esta idea de renovación, las autoridades de la escuela creen que los gobiernos quieren “endulzar” la educación tradicional incluyendo prácticas “blandas” de las educaciones alternativas. Por lo cual, algunas familias salen del sistema educativo y educan en casa o no educan y otras organizan espacios educativos fuera del sistema (Anexo 1, p. 3). Por eso, propone la “Transformación Personal y Social” desde la verdad, la libertad y el autoconocimiento:

La escuela propone que la verdad es (...) un anhelo natural de los seres humanos, a la cual sólo se puede llegar en libertad, sin remisión a ninguna autoridad ni dogma. (...) Profundizar en estos hechos, nos conduce a una vida que puede ver

el daño que la actividad egocéntrica genera en nuestra vida y en los vínculos. El conocimiento de uno mismo por sí mismo es la base de una profunda transformación psicológica personal que permitirá una verdadera transformación social, ya que la sociedad es lo que somos. (Anexo 1, p. 8)

Como comenta la directora, la escuela nace indagando qué pasaría “si no se condiciona a ningún niño y se lo deja crecer y acompañar en ese crecimiento en libertad” (Anexo 3, p. 3). Al explicar su Desarrollo Pedagógico, la escuela cuenta que fue construyendo nuevos marcos teóricos a partir de la práctica: “Se fue explorando en la libertad, en la formación del carácter, en los aprendizajes necesarios en el mundo actual, incorporando nuevos elementos, como las teorías de las Capacidades Múltiples de Gardner, los aprendizajes emocionales y sociales” (Anexo 1, p. 5).

El objetivo principal de la escuela es que cada joven pueda conocerse y desarrollarse según sus intereses y deseos. En palabras del Representante Legal: “nos interesa el desarrollo, es fundamental poder hacer un seguimiento y ver si esa persona está cristalizada, inmovilizada, atada a prejuicios personales, familiares, etc. o si está en movimiento, descubriendo, experimentando” (Anexo 3, p. 15). Además, destaca:

El proyecto educativo que propone la libertad, el no condicionamiento y demás como forma de entender la vida y encontrar la verdad. (...) Mientras uno está condicionado (...) vive la vida de otros, ¿no? Las escuelas son lugares donde se vive la vida de otros. (...) Por eso, también insistimos en que nos digan qué les pasa, de donde vienen y poder evaluar. (Anexo 3, p. 19)

Podemos notar que, desde sus comienzos, la escuela basa su proyecto institucional en una crítica a la forma escolar tradicional. En el Marco Pedagógico sostiene que, aunque la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años tenga buenas intenciones porque busca mayor inclusión y justicia social, no se logran los resultados deseados (Anexo 1, p. 3). Los directivos creen que esto es así porque la forma escolar tradicional, con currículums uniformes y obligatorios, en lugar de lograr inclusión y justicia, aumenta la repitencia, causa sobreedad y abandono. Así, termina generando exclusión en lugar de ayudar a terminar los estudios. Entonces, desde la escuela se remarca que no es “lógico ni posible que todos los alumnos lleguen a los mismos resultados en sus aprendizajes académicos, ya que ello dependerá de sus intereses y capacidades” (Anexo 2, p. 9).

Las autoridades de esta escuela consideran que, si bien esas intenciones de lograr más inclusión son buenas, los resultados son malos y van a seguir siéndolo si no se repara el error de base: confundir la igualdad con la equidad. Podemos interpretar esto con lo que sostiene Terigi (2008), que pareciera que hoy no se puede brindar a todos el mismo contenido y las estrategias pedagógicas. Su postura es que hace tiempo que no puede sostenerse que la homogeneidad característica de la forma escolar tradicional sea garantía de igualdad, aunque esa haya sido la manera de entender la igualdad durante décadas. La inclusión educativa hoy busca que la formación “no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población”; sino que intenta promover una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros, como esta escuela (Terigi, 2009, p. 18).

Para diferenciar “igualdad” de “equidad” tomamos a Serra (2007), quien comenta que en las últimas décadas crecieron las preocupaciones por la desigualdad y, como consecuencia, el número de estrategias y políticas para reducirla. Sin embargo, en la búsqueda de igualdad, se confunde esa idea con la de “equidad”; es decir, con la distribución equitativa, cuando se da a cada uno lo que le corresponde o necesita (no a todos por igual), brindando igualdad de oportunidades y compensando las diferencias.

Si pensamos en el sistema educativo argentino en sus comienzos, con su “configuración histórica particular”, pensamos en homogeneización para intentar igualar (Vincent *et al*, 2001, p. 2). Se homogeneizaba porque no se buscaba ofrecer oportunidades a los sujetos para que elijan según sus posibilidades y necesidades, sino producir identidades con perfiles preestablecidos, para atenuar las diferencias de origen de la población escolar y transformarlos “en connacionales” (Terigi, 2010a, p. 106).

En cambio, en una política educativa de equidad, se toma en cuenta el “terreno”: “las condiciones de vida de los sujetos, el acceso a bienes materiales y simbólicos, sus contextos afectivos, las demandas que reciben del mercado laboral, etc., y la consideración de ese «terreno» trae consecuencias directas no sólo en los modos de entender qué es la educación, sino en la manera de dimensionar cuál es su alcance y cuáles sus posibilidades”, aunque esto pueda tener otros riesgos (Serra, 2007, p. 123).

Podemos observar que el proyecto educativo se sostiene más en la idea de “equidad”, ya que ofrece a cada uno lo que necesita y no a todos por igual. Por ejemplo, dejando a un lado la obligatoriedad de ciertos aprendizajes de la forma tradicional, ya

que uno de los moldes que la escuela intenta romper es el del currículum único con un propósito homogeneizador.

Con respecto a la forma escolar tradicional y a la igualdad, la modernidad entendió que la propuesta pedagógica de la escuela secundaria, su formato organizacional y su currículum eran legítimos: si muchos estudiantes no conseguían transitar el nivel, no se veía como problema del nivel o de pretender que todos aprendan lo mismo en un tiempo determinado, se aceptaba que la secundaria no era “para todos” (Terigi, 2008, p. 65).

Sin embargo, Terigi (2008), en sintonía con lo que opina esta escuela sobre el programa “Educación para Todos”, cree que la universalización de la escuela secundaria y los cambios que se hagan deberían buscar incrementar la inclusión y mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos. Pero, no solo la universalización se encuentra en cuestión, sino también la forma escolar en sí, ya que no se cree en la asistencia a la escuela para lograr mayor justicia (Terigi, 2008).

En este marco, la escuela investigada, aunque es de gestión privada, coincide en que todos tenemos los mismos derechos, pero cree que deben implementarse de diferente forma para cada persona. En el Marco Pedagógico plasma la idea de que, aunque todos tienen derecho a aprender, no se puede castigar o excluir al que no aprende lo que es impuesto. Además, sostiene que no todos podemos aprender todo o tal vez no queramos. A partir de esto, observamos que sostiene la “equidad” como atención a las particularidades y a los intereses.

Como consecuencia, desde hace casi 30 años, lleva a cabo un proyecto institucional único que tiene que ver con una “Pedagogía Transformativa” que surge de su propia investigación y desarrollo en la práctica. Busca “la transformación personal, en un marco de relaciones democráticas, de aceptación de la diversidad, de respeto a la naturaleza, de valores construidos en libertad en un clima de relaciones pacíficas y afectuosas” (sitio oficial de la escuela). Al respecto, dice el Representante Legal:

Vienen con toda esa intención de criar a sus hijos con libertad. Es decir, lo que nosotros nos proponíamos 30 años atrás. Entonces hoy se va dando desde distintas formas de ver y de vivir, algunas son más intelectuales, otras son más sensibles. No son todas iguales, pero sí hay una idea de que a los chicos hay que

acompañarlos en su desarrollo y permitirles ser, ¿no? Ser lo que ellos son. Me parece un buen resumen. Eso queríamos nosotros. (Anexo 3, p. 24)

Retomamos a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1999) para destacar que un proyecto institucional, con sus objetivos y las acciones tendientes a su logro es fundamental para un establecimiento escolar y esto le da al trabajo docente un sentido colectivo a la hora de enfrentar una realidad para producir cambios. Al formular los objetivos institucionales se toma posición frente a la realidad y se adopta un proyecto de transformación para el mejoramiento institucional. Entonces, con su proyecto institucional, la escuela propone variaciones en la forma escolar tradicional a partir del “diseño de un ámbito de libertad de aprendizajes” (sitio oficial de la escuela).

Podemos observar que la escuela propone personalizar la educación a partir de su proyecto, ofreciendo ayudar a los jóvenes a descubrirse a sí mismos y desarrollar sus capacidades o talento según sus intereses, dejando de lado lo que no les interesa:

Proponemos una educación que se oriente a ayudar a los jóvenes a conocerse (...) y así poder determinar sus intereses y capacidades, desarrollarlos y hacer de ellos un medio de vida con sentido social. Esta propuesta se encuentra en nuestra escuela desde sus inicios y aparece constantemente reflejada en sus prácticas y en las producciones que atraviesan toda su historia. (Anexo 1, p. 3)

A partir de eso, podemos inferir que la escuela se basa en ciertos principios escolanovistas: confiar en la naturaleza del niño y respetar su libertad individual, dejar que desarrolle su personalidad, sus deseos intelectuales, artísticos y sociales propios, opuesto al magistrocentrismo de la forma tradicional (Palacios, 2012).

### **Proyecto institucional: actores y vínculos**

Con respecto a los actores involucrados, queremos contextualizar que, en la entrevista con el Representante Legal, pudimos conocer que actualmente tienen “unos 120 alumnos”, de los cuales más de la mitad son de secundaria. Los alumnos viajan a la escuela desde Recreo, Monte Vera, Paraná, Santo Tomé, Rincón, Esperanza, etc., aunque mayormente viajan desde la ciudad de Santa Fe (Anexo 3, p.24).

Como plantean Frigerio y Poggi sobre las relaciones de los actores institucionales: “en las instituciones son necesarias las reglas que abren el espacio para que se pueda cumplir con la función específica”, lo que nos recuerda cuestiones del

disciplinamiento, entendido como la regularización o normalización de los comportamientos de los sujetos, que se propone cada institución (Frigerio *et al.*, 1999, p. 57). En el caso de esta escuela, describimos las formas de vinculación tomando el Manual de Procedimiento. En cuanto a la convivencia en general, en el Manual se deja en claro que “ingresar a la escuela supone estar de acuerdo con su proyecto”. Se convoca a “compartir diariamente la vida en comunidad” y a crear “un ambiente de respeto y compañerismo en donde los conflictos se aborden mediante el diálogo” (Anexo 2, p. 4). Por ejemplo, una cualidad a destacar de la vinculación entre los actores son las reuniones, los diálogos y las Asambleas semanales, tomando posición activa en la resolución de conflictos: se los elabora y resuelve a través del diálogo.

En cuanto a las relaciones, la escuela busca fortalecer los vínculos entre estudiantes, educadores y padres en el proyecto educativo (no solo en la institución sino en todas las actividades o reuniones donde participen). Podemos decir que la escuela pre-escribe modos de comportamiento que exceden sus muros: invita a vestirse sin ciertas leyendas en la ropa, cuidar los “tiempos de descanso, recreación y estudio adecuados”, limitar el uso de dispositivos (Anexo 2, p. 14). Además, prescribe la alimentación: hay un comedor saludable, con menú “vegetariano” (Anexo 3, p. 11), considerando que esto evita la violencia y el daño.

En estas prescripciones en cuanto a los tiempos, dispositivos, alimentación, actividades e imagen, podemos advertir algunas continuidades de la forma escolar tradicional con modelos disciplinarios de la conducta. Según Terigi (2010a) en este caso el saber pedagógico se presenta “por defecto”. Es decir, funciona de manera automática y naturalizada (metáfora con el funcionamiento de softwares) y se reproduce en las prácticas sin notarlo o pensar en opciones novedosas. Aquí podemos ver que, aunque la escuela intenta desplazarse de la forma escolar tradicional, conserva algunos rasgos.

Por otra parte, Frigerio, Poggi y Tiramonti cuentan que es importante tener presente la necesidad de reglas (porque ofrecen seguridad y protección) y no dejarse “impresionar” por ocasionales connotaciones negativas, ya que sería difícil pensar las instituciones, sin leyes o normas que organicen las relaciones si las favorecen y hacen posible que se realicen actividades. De lo contrario, se trataría de reivindicar un “reglamentarismo” vacío (Frigerio *et al.*, 1999, p. 57).

La Escuela intenta favorecer el diálogo de manera permanente entre padres, educadores y alumnos, debido a lo cual tiene diversos medios de comunicación (Facebook, correos electrónicos, reuniones con los directivos, etc.). Cree que la participación de las familias en la Escuela es fundamental: “se espera una relación de confianza y respeto, como así también el conocimiento de los principios filosóficos y pedagógicos del proyecto institucional” (Anexo 2, p. 9). Para ingresar a la escuela, se pide a la familia que complete una “Solicitud de inscripción” y lea el “Manual de Procedimiento” (ver Anexo 2), ambas explican la filosofía de la escuela y las pautas a tener en cuenta durante la escolarización. Después, se invita a una entrevista a padres y alumnos para que se adentren en el proyecto institucional y puedan consultar. El último paso es que firmen la inscripción del alumno y el Acuerdo de Admisión y Permanencia.

Podemos contemplar, además, que la escuela propone que su proyecto abarque a toda la familia. Pide que todos los hermanos en edad escolar asistan y que la familia se involucre en “el modo de vida que propone la Escuela en relación al cuidado de la salud (...), para poder ser trasladado al hogar acompañando a sus hijos y no generando contradicciones” (Anexo 2, p. 10). Como ejemplo, en palabras del Representante Legal: “Padres y madres también que intervienen (...) Se hacen talleres (...). Algunas mamás que canjean cuota por servicio, como yoga” (Anexo 3, p. 30).

Todos los actores deben cumplir con compromisos. Los padres, en el pago de las cuotas en tiempo y forma, las reuniones de familia para entrega de informes, firma de libretas y balances de cada período, donde también pueden realizar consultas y proponer temas. Pueden involucrarse en el comedor y demás actividades. En palabras de Vincent *et al* (2001), en las clases superiores y medias, los padres tienden a tornarse pedagogos para transformar la relación con sus hijos en relaciones educativas o pedagógicas. Al mismo tiempo, desde la escuela se considera necesario actuar en dirección a los padres “para educarlos” y proponiendo reuniones sobre diversos temas. Ambos rasgos se toman como característicos de la forma escolar tradicional (Vincent *et al.*, 2001, p. 8).

De los alumnos, se espera que cumplan con la conducta, las normas y los principios acordados, respetar a los compañeros, quedarse en el predio de la escuela sin alejarse de la vista de los educadores, ayudar con la limpieza, cuidar el orden, entre otros. En este caso también puede verse un rasgo de la forma escolar tradicional, ya que,

según Vincent *et al*, las acciones desarrolladas intentan vigilar a los niños y llevarlos a adquirir “hábitos de vida regular”, constancia y puntualidad (Vincent *et al.*, 2001, p. 8).

Aunque al comienzo tenían más restricciones, trataron siempre de ir sacando. Además, no tienen sanciones disciplinarias y proponen la “autogestión de la conducta”. Esto es así porque la base para la escuela es la democracia y el autoconocimiento. Creen que la democracia y el tener un ámbito con pocas obligaciones garantiza de alguna manera la libertad: “La persona ahí va camino a descubrirse a sí mismo, pero no es un proceso fácil” (Anexo 3, p. 40). Todo se da como un ida y vuelta, asumen el compromiso. Sin embargo, se avisa en el Manual de Procedimiento: “El alumno que no sepa autogestionar su conducta (...) respetando los propósitos y fundamentos de la Escuela, deberá abandonar la misma (...), según lo acordado en el Acuerdo de Admisión y Permanencia firmado por los padres al inscribirse” (Anexo 2, p. 12).

Como comenta Serra (2007), en los esquemas de enseñanza históricos la experiencia de ser alumno estaba ligada a normas externas (disciplinarias, de regulaciones del tiempo y del espacio, etc.) y a modos de aprender según un currículum centralizado, en el cual la tarea del docente estaba centrada en la enseñanza. En el presente, como es en el caso de esta escuela, este esquema escolar cambia porque emerge la subjetividad del alumno: su voz, sus intereses y deseos, la voz de su familia y sus deseos e intereses, que se hacen visibles en diferentes niveles. Los padres ocupan nuevos lugares en la escuela, demandan calidad, cuestionan a los docentes, responsabilizan a docentes y directivos frente a problemas que exceden a la escuela, etc. (Serra, 2007, p. 124). Sobre las subjetividades y los intereses, la directora cuenta que no trabajan sobre las dificultades. Opina que, tradicionalmente, las escuelas llevan más tiempo trabajando en las dificultades que las personas presentan ante cierto objetivo, lo que puede tener un peso existencial y afectar a la autoestima:

Van sintiendo que no pueden. Y (...) también se lo cobran en el desarrollo de las cosas que sí pueden y en las que sí les gusta hacer y el disfrute de estar contento, de estar creciendo y desarrollándose y viviendo junto a otros. (Anexo 3, p. 2)

Otra de las características diferenciadoras en cuanto a la vinculación es que se pone en juego la “afectividad”, ya que los alumnos se agrupan de forma socioafectiva. Es decir, “por afinidad y edades y no por grados o años” (Anexo 2, p. 12). En el nivel secundario, la directora cuenta que los grupos se forman de acuerdo a las elecciones de

los propios alumnos porque la mayoría de las actividades son electivas. Hacen una propuesta a principio de año, como una estructura con los que ya conocen, teniendo en cuenta edades y otros factores, pero todos los años tienen ingresantes. Igualmente, aclara que: “En las primeras semanas ya es muy claro como ellos mismos se van encontrando. De todas maneras, esto en un mes va cambiando” (Anexo 3, p. 9).

En este aspecto, podemos observar que la escuela alienta “el reagrupamiento periódico de los alumnos” en particular en la secundaria, contrario a la forma clásica de la organización escolar del sistema educativo argentino, en la que los grupos se forman el primer día de clase y permanecen iguales hasta el último día, por lo que se pierde en el camino a los que se van, quedan libres o abandonan (Terigi, 2010b, p. 27). La escuela intenta romper con la idea de que los grupos deben permanecer intactos de principio a fin del ciclo lectivo y explorar formas de reagrupamiento de alumnos según proyectos, niveles de aprendizaje, actividades, etc. Por ejemplo, podemos encontrar una idea para el reagrupamiento periódico propuesto por Terigi, en palabras de la Directora de la escuela. En la entrevista, cuenta que los agrupamientos son circunstanciales y tienen que ver con la afinidad entre chicos, que pueden ser de otras edades o de otros niveles: “Ellos no tienen idea a qué año van ni nada de eso. (...) Son nombres y conocidos” (Anexo 3, p. 6). En cuanto al desenvolvimiento de los alumnos, comenta que ellos mismos proponen cierta actividad o temas y buscan llevarlos a cabo. Pueden hacerlo con algún educador o compañero, pero comienzan autogestivamente.

Del lado de los educadores, plantearon sus roles teniendo en cuenta los cambios que se fueron dando espontáneamente:

Cada uno puede elegir o puede pensar o puede plantearle un tema o un momento o una reunión o de a dos o de a tres. También surgió a partir de que esto empezó a suceder espontáneamente. Un día, los miércoles nosotros tenemos talleres que son de arte, de movimiento, hay yoga, educación física, música. (...) Es un día muy desestructurado en cuanto a horarios. Ellos van a cualquier momento a esos espacios. Entonces dijimos: “¿por qué no hacemos eso siempre?”. Y bueno, es lo que estamos probando ahora. (Anexo 3, p. 6)

Al mismo tiempo, los educadores deben “conocer los principios filosóficos y pedagógicos de la Escuela, su historia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Procedimiento, el Manual de Bienvenida y otros documentos que se

consignen al ingreso” (Anexo 2, p. 17) para que la conducta en la institución y fuera de esta sea coherente con sus principios porque los alumnos no sólo aprenden los conocimientos de los educadores, observan su forma de vida y la relación con ellos.

En cuanto a la relación de los educadores con los alumnos, la escuela espera que se dé con respeto y sensibilidad, que el diálogo sea fluido, que los acompañen en el proceso del aprendizaje e “investiguen junto a ellos de modo flexible, respetando los tiempos y capacidades de cada uno, permitiendo todo aquello que no haya motivos para prohibir e impidiendo todo aquello que no pueda ser permitido por seguridad” (Anexo 2, p. 19). Además, se espera que comprendan la mirada del proyecto educativo y lo tengan presente en la relación con los estudiantes y en la manera de investigar los temas que plantean en las actividades:

Debe cuidar de mantener un clima de armonía en la relación entre los que participan y la forma de utilizar los espacios y ser firme en poner límites a conductas que perturben el buen clima y orden. (...) Deben amar y respetar a los niños sin ningún tipo de preferencia ni discriminación, deseando contribuir de un modo activo a su plena realización y a su felicidad. (Anexo 2, p. 19)

La institución toma a lo afectivo como central en el proyecto, con los grupos socioafectivos y como “vía de consecución de legitimidad docente”, legitimidad que antes se daba por supuesta y hoy es difícil de lograr (Abramowski, 2012, p. 8). Según Abramowski, frente a la caída de la legitimidad docente, no alcanza con que entren al aula y se dispongan a dictar contenidos. La cuestión afectiva es hoy un insumo para construir relaciones, mejorar el vínculo y establecer acuerdos con los alumnos. Los docentes no imponen normas o reglamentos, ni obligan o amenazan. Apelan a simpatizar al alumno, a su motivación e interés: “Es necesario que generen adhesión subjetiva por parte de los alumnos, y, para lograrlo, tienen que interesarse por ellos para que ellos se interesen por el curso. (Abramowski, 2012, p. 8)

Por otra parte, la idea de “amar y respetar a los niños” de la escuela (Anexo 2, p. 19) nos hizo pensar en la idea de docencia como vocación. Según Abramowski, algunas palabras de “la tradición romántica que vertebró la docencia argentina” son “vocación, compromiso, entusiasmo, entrega y amor incondicional por los niños”. Coincidimos con Abramowski en que esa idea del amor romántico es un rasgo más tradicional. Además, en el contexto actual pareciera ser parte de un “adiestramiento emocional funcional a los

requerimientos del mercado laboral y a un disciplinamiento social que intenta camuflarse detrás de una cándida pátina emocional. Respuestas espirituales a problemas materiales. Respuestas individuales a problemas sociales” (Abramowski, 2018).

Entre educadores y alumnos, hacen tutorías, reuniones o conversaciones. Hay educadores referentes, pero pueden acercarse a cualquier docente, aunque no trabaje “en esos círculos de conversaciones específicamente (...) está ahí acompañando” (Anexo 3, p. 9). Entre educadores, se incentiva la colaboración, que compartan ideas, dudas y saberes para mejorar las actividades y el funcionamiento de la escuela.

### **Trayectorias escolares**

Según lo expuesto en el Marco teórico, en palabras de Terigi (2010a) la forma escolar tradicional supone “trayectorias escolares teóricas” (tiempos estandarizados, progresión lineal prevista, recorridos homogéneos ya que el sistema se organiza por niveles, el currículum es graduado, etc.). Estas trayectorias teóricas, homogéneas y lineales de la forma tradicional buscan la universalidad y suponen que los estudiantes aprendan de una manera parecida a la planificada y que las trayectorias sean continuas y completas (Terigi, 2010b).

Sin embargo, se pueden ver “trayectorias no encauzadas” o “reales” (Terigi, 2010b) que implican otras formas de atravesar la escolaridad, muchas no lineales. Desde ese punto parte la escuela investigada para definir las trayectorias escolares dentro de su proyecto. Su propuesta es “personalizar la educación atendiendo a que cada uno pueda desarrollar sus capacidades o talentos, movidos por su interés” (Anexo 1, p. 3). Por eso, desde la escuela proponen trayectorias escolares personalizadas a partir de currículums flexibles, de acuerdo a las aspiraciones y capacidades de los alumnos. Las elecciones de los alumnos hacen que existan tantas trayectorias como alumnos. En este proyecto institucional se pueden visualizar las “cronologías de aprendizaje” (Terigi 2010a) en las que se corren del aprendizaje monocrónico supuesto en la enseñanza graduada y simultánea y se aceptan múltiples cronologías o secuencias personales de aprendizaje.

Para lograr personalizar la educación de acuerdo a los intereses, la escuela cree fundamental replantear la idea de diversidad de aprendizajes de acuerdo a la diversidad humana: cree que el currículum tiene que revisarse, diversificarse y flexibilizarse, ya que el currículum uniforme tradicional puede ser exclusor. Sostiene que, en lugar de que

los aprendizajes se vuelvan mediocres bajo los lemas de “igualdad” y el “derecho al aprendizaje”, sería mejor ver a la educación como un acompañamiento en el desarrollo de cada persona, para que los jóvenes no sean indiferentes ni se aburran porque se les exigen cosas que no anhelan.

La escuela, en su sitio oficial, se ofrece como un “espacio inteligente donde aprender lo que se precisa y se quiera aprender, donde desarrollar relaciones humanas amistosas, donde participar democráticamente, donde no haya castigos ni temor”. Aclara que es un lugar en el que “todos se sienten invitados y del que se apropian no sólo en horario de clases sino en todo momento, cualquier integrante de la comunidad, familias, educadores y alumnos conformando así la forma de ser del lugar” (sitio oficial de la escuela). Podemos ver que la escuela concibe así la “inclusión”: cree que nadie se sentirá excluido y todos serán tenidos en cuenta, “considerando sus particularidades, potencialidades y dejando de lado lo que no le sale bien” (sitio oficial de la escuela).

Para que las trayectorias sean personalizadas, la escuela se basa en “los tres derechos del aprender”: “Del P.E.I. de la Escuela (...) del año 2002. Reconocemos a los niños y jóvenes el derecho de aprender a su tiempo, aprender lo que quieren aprender y no aprender lo que no quieren aprender” (Anexo 1, p. 7). Respecto a esta cita, el Representante Legal cuenta que lo último es lo que genera más duda y que cuando autorizaron la secundaria, después de muchas negativas, el director de educación privada cuestionó que postulen que los jóvenes no aprendan lo que no quieran aprender:

Entonces le digo: “dígame usted cómo haría”. Y bueno años más tarde, encontramos también el apoyo de Maturana (...) dice: “si alguien quiere aprender algo, lo hará, y si alguien no quiere aprender algo, no hay manera de que lo haga”. (...) Lo saben todos los pedagogos, pero bueno, hay como una tozudez en esto de que todos lleguen a lo mismo. Sin saber para qué. (Anexo 3, p. 23)

En estas frases, encontramos una crítica a la simultaneidad tradicional, ya que desde la escuela ofrecen aprendizajes personalizados según el deseo de cada alumno. Además, el Representante legal considera que la idea de que todos lleguen a lo mismo es una obstinación porque cree que el alumno va a aprender algo solo si lo desea.

Tomando a Serra (2007), vemos que la escuela se sale de una propuesta pedagógica centrada en la autoridad del docente transmisor, que resulta en “falta de atención de quien aprende, de sus marcas particulares, de sus saberes previos, de su voz,

de sus singulares modos de procesar y responder a la enseñanza” (Serra, 2007, p. 124-125). En su lugar, da espacio a la subjetividad del alumno, sus intereses, motivaciones, gustos, etc., y a dinámicas horizontales, participativas, dialógicas y constructivas del conocimiento.

Como se comenta en el Manual de Procedimiento, la escuela busca crear un espacio donde los estudiantes puedan crecer en libertad y tener “trayectos de aprendizajes” personalizados. Al poder armar su propia trayectoria con el sistema de libre elección, en lo individual, se orienta a los alumnos a ejercer la libertad, conocerse, valorarse, experimentar, comprender sus motivaciones, sus capacidades y decodificar “presiones, mandatos y condicionamientos” a los que están sometidos para así “orientar su actividad según su vocación” (Anexo 1, p. 6).

La escuela argumenta que, aunque los adultos nos enfrentamos a diversas actividades que necesitan diferentes capacidades, en las escuelas se busca “que todos quieran y puedan hacer lo mismo, con los mismos resultados y que los que no lo logran sean castigados o puestos a un lado” (Anexo 1, p. 6). Sin embargo, se cree que esto perjudica la autoestima de los alumnos y no les permite conocer sus propios intereses, “que son lo que define una trayectoria de felicidad y buenos logros en la vida” (Anexo 1, p. 6). Durante la entrevista, la Directora comenta: “Acá está, en el proyecto de la escuela que aprendan de algunas materias más que de otras, como que el conocimiento sea más de parte de su interés, de su deseo que de contenidos que vienen tirados desde el Ministerio” (Anexo 3, p. 18). Y el Representante Legal comenta que les advierten a los padres lo que ofrecen: “Ofrecemos desarrollo humano integral. (...) En general, las familias lo aceptan de buen grado. Aunque después les entra a dar un poquito de temor y empiezan a preocuparse también (...) por las tablas de multiplicar” (Anexo 3, p. 18). Podemos observar concordancia con la transformación del escolanovismo referida a los contenidos de la enseñanza. La vida y las experiencias cotidianas son el tema principal, para despertar el interés en los alumnos y proporcionar lecciones más instructivas que las brindadas por los libros, sacando importancia a las materias y los contenidos. Se anhela más lo imaginativo y lo intuitivo que lo racional (Palacios, 2012).

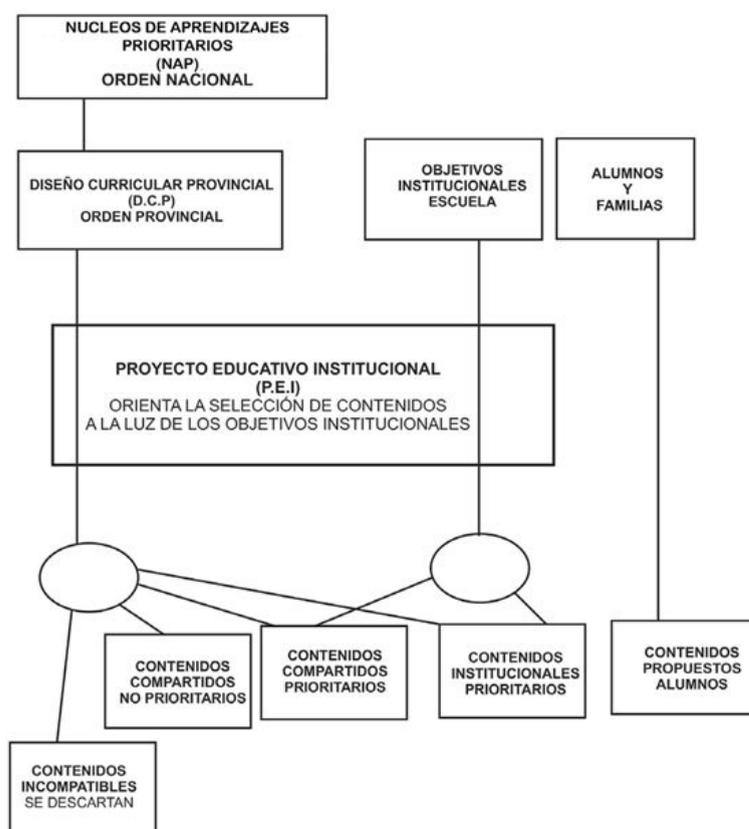
En cuanto a lo colectivo, la escuela cree que los ambientes de aprendizaje son muy buenos porque participan quienes están interesados, nadie está obligado a quedarse donde no desea:

La libertad de no aprender de lo que no quieren, concluye aportando a la libertad de aprender de los que sí quieren, mientras que en las escuelas donde se pretende imponer la obligación de aprender, resulta que nadie puede hacerlo eficazmente por la molestia que ocasionan los desinteresados, más allá del régimen disciplinario que se imponga. (Anexo 1, p. 6)

La autogestión de los alumnos es durante todo el año, junto a los tutores y educadores. De esta manera, escuchan las quejas y propuestas de los alumnos para tener indicadores sobre el trabajo docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, hay espacios de diálogo y reflexión en Autoconocimiento, Tutoría, Asambleas, etc.

Dentro de los espacios de aprendizaje, las actividades se brindan de distintas maneras o por niveles de acuerdo al Marco Pedagógico

#### MAPA DE SELECCIÓN DE CONTENIDOS



Un primer nivel donde se brindan según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios oficiales (NAPs) y en el Diseño Curricular Provincial, siempre de acuerdo al Proyecto Institucional (PEI). En otro nivel, se trabajan contenidos similares, pero de un modo concreto, aplicado a situaciones de la vida corriente (“aprendizajes para la vida”). En un tercer nivel se presentan o generan aprendizajes del área en mayor profundidad

dentro de algún aspecto particular (“para saber más”). Las áreas clásicas son presentadas como “clases” de disciplinas o involucradas en proyectos o talleres.

Como se explica en el Marco Pedagógico, en “Trayectorias personalizadas”:

Un alumno que elija la trayectoria con contenidos básico, puede hacer la acreditación de aprendizajes de modo que no sea necesaria la participación en algunas actividades. Un alumno que elija la trayectoria con contenidos básicos, pero presente dificultades en determinadas disciplinas dentro de ese nivel, puede intentar esos contenidos dentro de un nivel más concreto como lo es el nivel de ‘aprendizajes para la vida’ y los demás contenidos dentro del nivel básico. Un alumno que elija la trayectoria con contenidos básicos, pero tenga especial capacidad e interés en determinadas disciplinas, puede intentar esos contenidos dentro de un nivel más elevado y los demás dentro del básico. Un alumno que decide probar, conocer, los diferentes ofrecimientos y diagramar su trayecto personal en función de sus intereses y atendiendo a sus capacidades, puede elegir dentro de todas las ofertas disponibles o proponer otras autogestionadas o con apoyo de educadores. Un alumno que aún no esté dispuesto emocional y existencialmente a investigar en los contenidos académicos que puedan colaborar en sus intereses y capacidades podrá transitar el tiempo que lo precise solo en los aprendizajes de inteligencia emocional y autoconocimiento que colaborarán en comprender lo que le sucede de una manera natural y legítima. (Anexo 1, p. 10)

Sobre este último segmento, el Representante Legal nos comenta que en un PEI del año 94 ponían dos pilares, la democracia o asamblea, que garantiza la libertad, y el autoconocimiento, que creen fundamental para descubrirse a uno mismo:

Si bien hay un espacio propio que se llama “Autoconocimiento” está transversalizado. (...) Creo que eso es lo que permite que ellos descubran su interés, se sientan capaces de llevarlo adelante y ahí empiezan a pedir entonces contenidos y demás. (...) Al revés de lo tradicional donde te dicen: “vos aprendé esto y después fijate para qué te sirve”. (Anexo 3, p. 39)

Aunque hay libertad de elección, observamos que la asistencia y la puntualidad son fundamentales para la entrada y salida de la escuela y para las actividades. Por ese motivo, los educadores hacen un seguimiento personalizado, registran la asistencia, la

participación y la conducta de cada estudiante, los cuales se pueden tomar como rasgos tradicionales. Es decir, el supuesto de la presencialidad (rasgo de la forma tradicional) no debe romperse por parte de los alumnos ni de los docentes (Terigi, 2010b).

En cuanto a las modificaciones que el proyecto propone a las trayectorias escolares, sobre todo, modifica la idea de obligatoriedad en el cursado de las materias y en ciertos aprendizajes. Por lo tanto, también se corre de la idea tradicional de la simultaneidad, ya que no se buscan que todos aprendan lo mismo ni al mismo tiempo. Como dice la directora “en secundaria hoy están totalmente ofrecidas las actividades y puede ir quien quiera y a cualquier grupo”; los chicos no tienen que ir a las actividades obligatoriamente y si desean ir, van a la que ellos eligen. (Anexo 3, p. 12).

La escuela cree que, si la educación es obligatoria, hay que analizar en qué podría consistir esa obligatoriedad, porque habrá quienes no quieran y no puedan aprender lo mismo que está organizado para todos. Además, considera que esto es más sensible en secundaria ya que es el paso a la universidad:

La obligatoriedad de la educación no puede ser más que de asistencia y cursado, pero no de resultados, ya que estos variarán de unos a otros y lo importante es que cada uno pueda insertarse en la sociedad desde sus intereses y capacidades. El propósito de la educación, entonces, puede ser la de ofrecer un gran abanico de experiencias que permita a cada uno descubrir su “pasión”. Una sociedad de personas que puedan obtener su medio de vida realizando diariamente aquello que lo apasiona es una sociedad de gente feliz. (Anexo 1, p. 16)

En la entrevista, la Directora comentaba que algunos jóvenes que están en una situación escolar compleja, que se suele llamar fracaso escolar, encuentran fuera algunas actividades que disfrutan. También hacen otras actividades por obligación y las sufren o no quieren hacer nada. Sin embargo, en la escuela “al sacar toda esa cuestión de la obligatoriedad y demás encuentran cosas que les gusta y empiezan otras actividades que desarrollan más específicamente” (Anexo 3, p. 17).

Al mismo tiempo, para resolver la articulación con estudios superiores, a los alumnos que lo deseen se les ofrece la oportunidad de prepararse para el ingreso a la universidad durante todo el último año de la escuela secundaria (cuando hayan descubierto qué es lo que más les gusta). Pero aclaran que los alumnos que han cursado

todos sus estudios en la escuela no tuvieron problemas para ingresar y continuar sus estudios en la universidad (cuando lo desearon).

La jornada es de cinco horas reloj. Comienza con un momento inicial, de 40 minutos. Los alumnos y educadores tienen como primera actividad reunirse en el SUM descalzos, en ronda, para realizar unos 15 minutos de silencio. Después se toma asistencia, y en ocasiones, se anuncian temas, se hacen charlas o dan indicaciones. Luego, hay tres módulos de 80 minutos cada uno, donde se brindan las actividades elegidas por ellos con anterioridad o ese día, en las que la escuela funciona como una “única sección múltiple, que contiene a los alumnos desde el primero al quinto año, facilita una diversidad mayor de recorridos” (Anexo 1, p. 10).

A partir de las ofertas académicas que la escuela ofrece diariamente en una grilla de actividades, los alumnos pueden autogestionarse. En esas ofertas, se brindan las áreas “básicas” y también otras que hacen al proyecto de la escuela. Se organizan las disciplinas clásicas para mantener las ofertas de las disciplinas presentes, pero se pueden ampliar según las elecciones y los pedidos de los alumnos. La directora cuenta que había una grilla de horarios para cada grupo y ellos elegían acompañados por un educador.

En cuanto al funcionamiento de los grupos de secundaria, el 4 se toma como una especie de séptimo que comienza a funcionar como secundario, porque está integrado por un compañero de secundaria y el resto de primaria. En cambio, los grupos 5, 6, 7 y 8 son de secundaria. Se les plantean actividades por grupo. Por ejemplo, en la entrevista la Directora nos contaba que había chicos muy atraídos por las Ciencias Sociales y que estaban toda esa mañana con el profesor. Planteaban diversos temas y diversas formas de abordar esos temas: espacios más expositivos, de debates, talleres de investigación. Podía suceder que en una mañana hagan todo eso o no: “Había algunos que elegían solo la parte de debate o solo la parte de investigación. Y los otros dos módulos, porque la mañana se divide en tres módulos, hacían otras actividades” (Anexo 3, p. 6).

El uso de los espacios está en concordancia con la libertad de elección, las actividades se realizan en espacios exclusivos: Artes Plásticas cuenta con su Atelier; Música tiene su propia Sala de Música; Ciencias, un Laboratorio, Lectura o Informática la Sala de Lectura, etc. Ante la pregunta de si en un mismo grupo pueden darse distintas actividades, la Directora cuenta como ejemplo que en la sala de música algunos pueden estar preparando una canción y afuera otros pueden estar tocando otra con la guitarra y

que pasa en todas las materias: “En cualquier momento se van un rato y hacen esto y demás. Y eso, surge espontáneamente y (...) no hay nadie que se tiene que quedar en música hasta que termine la hora” (Anexo 3, p. 13).

Según el Representante Legal, la existencia de grupos, con un ofrecimiento ordenado: “Tenía un par de sentidos y todavía los tiene, a veces... para chicos y chicas que necesitan una actividad más estructurada. (...) Pero, si no... se ofrecen las actividades y ellos pueden cambiar, ir al grupo que quieran” (Anexo 3, p. 12).

Con esto podemos ver que ellos mismos tienen “libertad de elección” a partir de la flexibilización en las actividades “tanto en sus contenidos como en las formas de ofrecerlas, comenzando a tener importancia atender a los intereses y necesidades de cada alumno y a sus tiempos” (Anexo 1, p. 5).

Podemos inferir que esta escuela secundaria conserva las dos de las tres disposiciones del “trípode de hierro” relacionadas con la forma escolar tradicional mencionadas en el marco teórico: la clasificación de los currículos y el principio de designación de los profesores por especialidad (Terigi, 2008, p. 64). En cuanto a la tercera disposición, cambia la organización del trabajo docente por horas de clase, ya que cada uno tiene su espacio y los alumnos cambian de lugar según sus preferencias.

Aunque conserva algunos rasgos tradicionales, el propósito homogeneizador de la forma escolar decimonónica que buscaba la igualdad y la universalidad se pone en cuestión en este proyecto, ya que cada trayectoria escolar se basa en los deseos y capacidades de los alumnos, quienes eligen las actividades que desean realizar y proponen otras que desearían.

Esta atención más personalizada requiere de una figura que no siempre estuvo en el sistema educativo: el tutor. Los textos de historia de la educación muestran que la figura del tutor emerge a partir de la institucionalización de una figura que excede al docente. El tutor cumple funciones que van más allá de los contenidos disciplinares y la enseñanza común a todos, con el objetivo de impartir una educación individualizada, que atienda los modos en que cada sujeto es atravesado por la educación (Serra, S; Marini, P., Fattore, N., 2005). En esta escuela, la Tutoría y los educadores hacen un seguimiento a cada alumno, mediante un registro detallado de las actividades que realizan.

## **Novedades en relación a la gradualidad**

Retomando la idea del saber pedagógico “por defecto” de Terigi (2010a), la autora presenta un concepto surgido de la investigación: el de “cronologías de aprendizaje” y lo usa para indagar sobre el problema formulado como “el trabajo con la heterogeneidad en el aula”. El concepto “cronologías de aprendizaje” se refiere al problema del tiempo escolar, ya que la regulación del uso del tiempo es el organizador por excelencia de la toda actividad relacionada a las prácticas escolares (el plazo que se cree razonable para un examen, una cantidad de ejercicios a resolver en una clase, entre otros). Esta regulación está relacionada a la preocupación por la inclusión educativa, especialmente de los que tienen dificultades para cumplir los derechos educativos.

Por eso, Terigi (2010a) formula el concepto “cronosistema escolar”, para referirse al sistema ordenador del tiempo específico de la escuela tradicional que dispone condiciones para enseñar y aprender:

Secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la «hora de clase» u «hora cátedra», y sus versiones más actuales, el «módulo» o el «bloque»), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza. (Terigi, 2010a, p. 102)

Además, la autora comenta que, a la hora de enseñar, mucho de lo que los docentes saben sobre enseñar está relacionado a cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas, aunque estas no siempre se cumplan (Terigi, 2010a).

Por su parte, Baquero y Greco (2007), se preguntan si enseñar es solo una transmisión del conocimiento o el acompañar al alumno en sus propios actos de creación, para que logre estructurar, organizar y construir su propio conocimiento. Para los autores, la no gradualidad no se puede reducir a la redefinición de la gradualidad, porque implica una mirada diferente de la práctica pedagógica en sí: repensar las relaciones entre los actores escolares dentro de la institución (alumnos, docentes, directivos, padres, comunidad, etc.). La Directora relaciona la no gradualidad con la idea de aprendizaje como desarrollo. Cuenta que, aunque tradicionalmente las escuelas se estructuran por niveles y a cada nivel hay que llegar a un determinado objetivo o a

cumplir ciertos requisitos, no siempre funcionó así, por eso cuenta que en la escuela ellos entienden “que el aprendizaje es un desarrollo constante. Que más que compararlo con la escuela nosotros estamos pensando siempre en compararlo con la vida. Todos vamos aprendiendo cosas y (...) simplemente funciona o no funciona” (Anexo 3, p. 1).

Entendemos que la escuela concibe al alumno como un sujeto de conocimiento, con su propio ritmo y tiempo de aprendizaje (Baquero y Greco, 2007). Por eso, propone revocar las cronologías tradicionales y la forma de agrupamiento por grados explicadas por Terigi y repensar las relaciones institucionales, como explican Baquero y Greco. Para ampliar en estos temas nos apoyamos en el “Marco Pedagógico”, donde se comenta que la escuela cree muy útil trabajar con grupos heterogéneos de alumnos en cuanto a la edad y “homogéneos en los aspectos socio-afectivos”:

Se reúnen por afinidad y no por edades ni años de cursado ni por el nivel de sus conocimientos o capacidades de aprendizaje; a esa forma de agrupamientos en pluri-años y pluri-edad, o secciones múltiples, la llamamos ‘agrupamientos socio-afectivos’ y no constituyen formas rígidas, sino que se modifican conforme a las diferentes actividades con completa libertad. (Anexo 1, p. 5)

Para la escuela, esta es una manera de salir de la monocronía y la homogeneidad: trabajando con grupos reducidos, flexibles y heterogéneos que se modifican según las actividades con total libertad y que conviven sin problemas (Baquero y Greco, 2007):

Los grupos están entre los 10 y 15 jóvenes. (...) No hay una dificultad en hacer esos grupos así porque justamente los agrupamientos reales que son digamos de acuerdo a las actividades, a lo que se va generando... se van definiendo justamente ahí mismo la cantidad (...). Las actividades que se dan de cualquier (...) materia... son un círculo donde todos están en lo mismo. (Anexo 3, p. 11)

Se busca esto con apertura, construcción colectiva, consenso, acuerdos y compromiso en el trabajo cotidiano. El docente reconoce al otro “como un sujeto con modos propios de pensar, actuar y sentir”, y está en continuo aprendizaje e intervención de su propia práctica, ya que experimenta, reflexiona, investiga y acciona, reconstruyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Baquero y Greco, 2007, p. 172).

Aunque la escuela es no graduada en cuanto a los agrupamientos, para que los alumnos puedan moverse en el Sistema Educativo, “se mantiene el concepto de escuela ‘graduada’ para la promoción” (Anexo 1, p. 5). Es decir, conservan la gradualidad en lo

burocrático “por una cuestión de que, los chicos y las chicas van avanzando en los años que ya están estipulados en el sistema. Para beneficiar si en algún momento ellos se cambian de escuela, se cambian de provincia”, puedan tener los años que necesitan aprobados por la movilidad escolar. (Anexo 3, p. 3). Sobre las libretas, la directora comenta que son como las de cualquier escuela, ya que no se refleja la trayectoria escolar que hace cada joven, aunque quieren que eso esté explicitado:

Un chico hizo los estudios básicos de matemática, lengua y demás y después se especializa o hace una trayectoria específica, me parece que está bueno mostrarlo. Que también se relaciona con los estudios superiores para nosotros. Es muy importante también abrir el campo y que uno se vaya sintiendo libre porque después eso también va a repercutir en lo que se quiera dedicar. Si tenemos que hacer para todas las materias lo mismo, el interés sobre una cosa se diluye. (Anexo 3, p. 4)

Podemos inferir que la gradualidad es una de las variaciones que se propone en el proyecto institucional y en la manera de cursar y atravesar la escuela, pero se la conserva en lo administrativo y burocrático. No solo porque el sistema en su conjunto sigue basándose en esa lógica graduada, sino también para el beneficio de los alumnos en caso de que decidan cambiarse de escuela.

La escuela secundaria en sí “funciona como un único grupo con agrupamientos circunstanciales en función de los intereses y capacidades en juego”, ya que agrupar a niños y jóvenes con diferentes conocimientos y capacidades hace que los procesos de aprendizaje sean más ricos, que no haya comparación ni competencia, pero fomenta la colaboración. Esto es así porque no se los limita a un currículum por grados, ni una secuencia única de aprendizajes y un docente que sostiene esta secuencia en el tiempo con el mismo grupo para que al final del proceso de enseñanza previsto, todos los estudiantes hayan aprendido casi lo mismo, en una cronología más o menos unificada de aprendizaje, como sucede tradicionalmente (Terigi, 2010a).

Vemos que, contrariamente a lo tradicional, en esta escuela buscan la policronía: todos los aprendizajes están disponibles para todos, considerando que no todos van a entender al mismo tiempo, de la misma manera o con el mismo interés (Terigi, 2010a). Por eso, cree que la idea de múltiples cronologías de aprendizaje es un saber pedagógico a construir. Considera que hay que ver cómo: “salir de la idea del aprendizaje

monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes” (Terigi, 2010b, p. 18).

Para lograr salirse de los esquemas tradicionales, las propuestas de la escuela analizada son similares a lo que Baquero y Greco (2007) proponen para poder llevar a cabo un proyecto alternativo de “no gradualidad”: no cristalizar el tiempo escolar, difundir la flexibilidad en las edades cronológicas y los desarrollos intelectuales, analizar las propias prácticas para mejorarlas, aceptar los diversos enfoques con respecto a un tema, a un alumno, a un contenido; además de las subjetividades, deseos, expectativas, debilidades y fortalezas de los propios docentes.

Retomando a Terigi (2007), en estos casos las estrategias de los maestros y maestras para enseñar en los plurigrados o multigrados se basan en que identifiquen el problema didáctico que tienen: “encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea y que para ello cuentan sólo con un conjunto de propuestas didácticas construidas según la norma graduada de la escolaridad” (Terigi, 2007, 110). En esta escuela, por estar en un contexto rural, les permite además, plantear la estructura de la secundaria con pluriaños:

Entendemos y vimos que nos es muy funcional estar pensando que hay gente que tiene cierto nivel escolar o de conocimientos. Creo que somos un grupo humano en donde todos vamos creciendo. Entonces, bueno, ese es como nuestro propósito escolar, sería ese. En esta escuela sería que cada uno pueda desarrollarse en lo que sabe, en las habilidades. (Anexo 3, p. 2)

Terigi (2010a) comenta que enseñar en una sección múltiple hace que los educadores deban manejar en forma simultánea tantas cronologías como grados componen la sección, aunque hayan sido preparados para desarrollar aprendizajes monocrónicos. Podríamos pensar que esto es algo que lo que los educadores de esta escuela logran hacer: manejar dos o más cronologías de aprendizaje, aunque se hayan formado en la monocronía y desdoblarse el problema de la simultaneidad prestando atención a subgrupos escolares según los diferentes casos.

Siguiendo la idea de “aprendizaje monocrónico” de Terigi (2010a) y para salirse de la idea de secuencia única del aprendizaje escolar, recomienda buscar caminos que reconozcan posibles cronologías individuales de aprendizaje, que salgan de la tradición de la organización escolar, de las cronologías unitarias y promuevan caminos

alternativos de enseñanza, pero advierte que requiere esfuerzos específicos y formas de enseñanza en las que predomine el diálogo y la comprensión individual de lo que se aprende, como es en el caso de esta escuela, que privilegia la heterogeneidad en el aula, las cronologías individuales sobre las grupales, los deseos de los alumnos y los ritmos de aprendizajes no homogéneos.

Siguiendo el argumento de Baquero y Greco, podríamos arriesgarnos a decir que, para los alumnos, los espacios son privilegiados. Cada uno puede desplegar sus estrategias cognitivas porque el clima de trabajo sin presiones lo favorece. Esto hace que la dinámica de trabajo esté relacionada a la contención, con propuestas que revalorizan “el abordaje de las posibilidades propias y del otro, la manera de colaborar para hallar fortaleza en la labor mancomunada y la valoración y el reconocimiento de las posibilidades de cada uno” (Baquero y Greco, 2007, p. 171).

Además, Terigi (2010a) cuenta que en las aulas multiedad, se encuentran dificultades en las evaluaciones estandarizadas, ya que hacen que los docentes dividan a sus alumnos en grupos graduados durante una evaluación, “introduciendo en el momento de las pruebas una fragmentación de los grupos y de los contenidos ajena al marco usual de la experiencia pedagógica de los alumnos” (Terigi, 2008, p. 68). Cosa que no sucede en esta escuela, ya que no hay evaluaciones, “salvo que ellos la pidan” o que se tome “la evaluación como tema” generalmente previo a la universidad (Anexo 3, p. 22). Podemos decir que, en esta escuela, la innovación en lo pedagógico tuvo modificaciones correlativas en la administración escolar (como la evaluación).

La escuela secundaria en la Argentina tiene dificultades para asumir cambios relevantes en su forma. Estas instituciones están preparadas para funcionar como se les exigió históricamente y, como plantea Terigi (2008), para cambiar el funcionamiento habría que rediseñar, entre otras cosas, los circuitos administrativos. Sin embargo, como la escuela analizada comenzó de cero en su funcionamiento, observamos que se pudieron establecer modificaciones desde sus inicios. A pesar de esto, en algunas de sus formas, continúa teniendo rasgos de la escuela tradicional. Por ejemplo, en la manera de vestirse, las relaciones entre docentes y alumnos, los roles, la separación curricular, docentes calificados, entre otros.

## Conclusiones finales

Para detallar las conclusiones a las que llegamos, queremos retomar el objetivo general de esta investigación, el de comprender las principales variaciones que propone a la forma escolar tradicional el proyecto institucional de una escuela secundaria de gestión privada de una localidad del centro-este de la provincia de Santa Fe. Podemos señalar que, a lo largo de su historia hasta hoy, la escuela, con su proyecto institucional, buscó llevar a cabo una educación alternativa cuyo pilar sean los estudiantes y sus preferencias. Sobre la forma escolar en sí, gracias a esta investigación pudimos ver que esta escuela puso en entredicho algunos mandatos de la forma tradicional y se atrevió a correrse de ciertas formas que estructuraron los modos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Su proyecto busca variaciones a lo tradicional y, para eso, intenta no caer en ideas trilladas. En cambio, crea un proyecto propio incorporando novedades de varios pensadores y propias para que los jóvenes puedan aprender y aprovechar sus años escolares disfrutando de lo que les gusta.

Entre las variaciones que proponen se destacan, en primer lugar, las formas de participación de los diferentes actores que conforman el proyecto y el modo en el que se vinculan. La escuela parte de la idea de que los estudiantes aprenden cosas diferentes a la vez, con distinto grado de interés y profundidad, y que los educadores no tienen que forzar que sea de otra manera. Se desplazan de la gradualidad, la simultaneidad y la obligatoriedad, para basarse en los intereses, los deseos y la afectividad de los alumnos tanto para los aprendizajes, como para los agrupamientos.

Podemos observar que los actores institucionales trabajan y se comportan de acuerdo a ese pilar principal, cambian sus roles tradicionales. Los educadores transmiten sin simultaneidad, desplazando la idea de gradualidad y obligatoriedad. No se preocupan porque todos aprendan lo mismo al mismo tiempo (intentando cumplir con las trayectorias escolares teóricas). Trabajan con grupos heterogéneos (agrupados socioafectivamente) y, aunque toman contenidos de los NAPs y otras herramientas estatales, amoldan sus clases y talleres según los pedidos, muchas veces espontáneos, del grupo del momento. Por otra parte, los estudiantes conocen que se pueden agrupar con quienes se sienten cómodos afectivamente y no con un grupo fijo de acuerdo al grado escolar que están atravesando. También saben que no es obligatorio saber lo mismo que sus compañeros ni al mismo momento, que pueden elegir participar de la

clase o el taller que desean, que no hay cronogramas fijos ni obligatoriedad de cumplir con las materias de la manera tradicional.

En segundo lugar, las trayectorias escolares se definen bajo los mismos fundamentos, revocando los mandatos tradicionales de gradualidad, obligatoriedad y simultaneidad. Cada trayectoria se construye a partir de los deseos del estudiante: puede elegir qué, cómo y cuándo quiere aprender, resultando en tantas trayectorias como jóvenes. Esto es consecuencia de las modificaciones que el proyecto propone al modo en que se construyen las trayectorias escolares: ya no basándose en un currículum único y homogeneizante, ni dividiendo a los alumnos por edades u obligándolos a ciertas clases o contenidos; tampoco intentando que el grupo aprenda todo en el mismo momento, sino dándole lugar a las individualidades. Es decir, deja de buscar el logro de aprendizajes equivalentes a partir de enseñanzas similares o un único recorrido de aprendizaje posible y de condenar a aquellos que no siguen el aprendizaje en tiempo y forma. En cambio, la escuela quiere que los jóvenes dejen de sentirse incompetentes por no llegar donde el currículum y los mandatos dictan. Prefiere que se conozcan, sean libres, independientes, felices y basen sus decisiones según sus deseos.

Podemos inferir a partir de los datos, que la escuela se considera a sí misma un experimento: va aprendiendo y mutando a lo largo de su propia historia según los cambios sociales y culturales. Pero, sobre todo, muta según las maneras en las que reaccionan los estudiantes ante ciertas propuestas, ya que, para la escuela, el principal resultado educativo es la realización personal de ellos.

En resumen, las conclusiones más significativas de esta investigación fueron: por un lado, que este proyecto institucional conforma un espacio de aprendizaje que contribuye al desarrollo de la persona en concordancia con su afectividad y subjetividad, permitiéndole aprehender conocimientos y desplegar competencias para su presente y su futuro de manera holística. Por el otro, este proyecto institucional no está aislado, sino que forma parte de una corriente de pensamiento, que enfatiza la importancia y la necesidad de un cambio en las escuelas, que debe ser abordado por ellas mismas para ofrecer a cada integrante su propio camino en el proceso de aprendizaje y desarrollo. A partir de esto, podemos dejar planteada la pregunta de si en el proyecto predomina la idea de lo individual y preguntarnos dónde queda la pregunta por lo común, lo colectivo, con los riesgos que puede exponer.

## Bibliografía

- Abramowski, A., (2012) *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Abramowski, A., (2018) El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes ISSN 2524-9290*. Recuperado de:  
<http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/#>
- Baquero, R. y Greco, M. (2007) Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas Docentes de la Escuela 57. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G., *Las formas de lo escolar*, 1a ed. (pp. 153-176) Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Centro de Escritura Javeriano. (2018). Normas APA, sexta edición. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I., (1999) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- García de Ceretto, J., Giacobbe, M., (2009) *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Palacios, J. (2012) *La cuestión escolar. Texto N.º 7* Cátedra Pedagogía 1 Problemática Social y Pedagógica.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo. En *La escuela como máquina de educar : tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27-52) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Serra, M. (2007) Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G., *Las formas de lo escolar*, 1a ed. (pp. 119-134) Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Serra, S., Marini, P., Fattore, N. (2005) *La modalidad de tutorías como alternativa para la articulación entre escuela media y universidad*. Rosario, Argentina: UNR editora.
- Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G., *Las formas de lo escolar*, 1a ed. (pp. 99-118) Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa* (29), (pp. 63-71). Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701008>
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2010a) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alternados* (pp. 99-110). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial
- Terigi, F. (2010b) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En *Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010*. Cine Don Bosco, Santa Rosa. La Pampa. Argentina.
- Valles, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D., (1994), *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de: [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/872058/mod\\_folder/content/0/Sobre\\_la\\_historia\\_y\\_la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_forma\\_escolar\\_-\\_vincent\\_y\\_lahire.pdf?forcedownload=1](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/872058/mod_folder/content/0/Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar_-_vincent_y_lahire.pdf?forcedownload=1)
- Vasilachis de Gialdino, I., (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

## **Anexos**

Anexo 1: Marco Pedagógico para un Nuevo Formato Administrativo Escolar.

Anexo 2: Manual de Procedimiento de la Institución.

Anexo 3: Entrevista.