

ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS
para la construcción de una
propuesta institucional de
RETENCIÓN e INCLUSIÓN
con CALIDAD
PARA el NIVEL PRIMARIO

SECRETARÍA DE EDUCACION
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
DIRECCION DE PLANEAMIENTO E INFORMACIÓN EDUCATIVA
SUBDIRECCIÓN DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD EDUCATIVA

ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS
para la construcción de una propuesta institucional
de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con calidad
para el NIVEL PRIMARIO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INFORMACIÓN EDUCATIVA
SUBDIRECCIÓN DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD EDUCATIVA

2008

Introducción

“El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el del conjunto de una sociedad, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano”
UNESCO-PRELAC (2007:86)

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se propone generar condiciones favorables para la escolaridad de todos los niños, niñas y jóvenes, colaborando con aportes y recursos (humanos, materiales y simbólicos) que resulten pertinentes para hacer frente a la difícil situación de quienes ven alterada o interrumpida su trayectoria escolar, y a aquéllos que no están insertos en el sistema.

En este marco, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa presenta este documento con la intención de fortalecer el desarrollo de propuestas que garanticen el ingreso, la permanencia y la promoción de todos los niños y niñas, particularmente de aquéllos en situación de vulnerabilidad socioeducativa. De esta manera, a través de las Direcciones de Nivel correspondientes, se pretende habilitar el diálogo para atender las desigualdades de distinto orden que dificultan o imposibilitan el acceso y el ejercicio del derecho a una educación de calidad.

Por todo ello, proponemos que cada escuela de nivel primario, en el marco de su P.E.I., se plantee –entre otros– a partir de este material, los siguientes objetivos:

- Ampliar el concepto de inclusión, entendiendo que no alcanza sólo con garantizar el derecho al acceso a la educación (incorporación), sino que es de fundamental importancia trabajar para lograr retención con calidad, de modo que todos puedan aprender más y mejor.
- Diseñar y desarrollar propuestas y espacios educativos (complementarios o no) que favorezcan la reincorporación de estudiantes que abandonaron la escuela y la inclusión de aquellos que nunca asistieron.

- Fortalecer el desarrollo de propuestas que garanticen la permanencia y la promoción de todos los niños y niñas en la educación primaria, especialmente de aquéllos que se encuentren en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.

El presente documento fue pensado como un insumo de trabajo para todas las escuelas de nivel primario de la Provincia. Se invita a supervisores, equipos directivos y docentes que lo analicen con espíritu crítico y creativo, en el marco de sus respectivos proyectos educativos, dándole sentido al texto en su contexto.

I HACIA UNA PROPUESTA INTEGRAL DE RETENCIÓN E INCLUSIÓN CON CALIDAD

El derecho de todas las personas a una educación de calidad se traduce en el acceso a la escuela, la permanencia, el progreso y la finalización de la escolaridad primaria, con las capacidades necesarias para continuar sus trayectos educativos, para participar, comunicarse y desempeñarse en las diferentes áreas de su vida y afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. Supone una propuesta educativa adecuada a las necesidades y a las características de los sujetos y de sus contextos sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, el concepto de calidad en educación¹, vinculado al de igualdad educativa, remite al esfuerzo permanente para superar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación², que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Todo esto implica asegurar las condiciones políticas, éticas, pedagógicas y de asignación y aprovechamiento de recursos, evitando usos no deseados³. Se introduce de esta manera otra dimensión del concepto de calidad: el asociado a la mejora permanente de los procesos que permitan superar las diferencias. Esto nos exige mejorar:

- La expansión de la cobertura, para que la educación de calidad llegue a todos.
- La atención temprana o la intervención en el momento preciso, para superar diferencias en el ingreso y en la permanencia en el sistema.
- La renovación y adecuación pedagógica para superar las diferencias en la permanencia y el progreso.

- Los aprendizajes, para superar las diferencias en el egreso.

De esta manera, el derecho a la educación es, en definitiva, el derecho a una “buena educación”. Una escuela que brinda una “buena educación” o una “buena escuela” es, entonces, una institución que no sólo enseña sino que esencialmente aprende en contexto. Constituye una unidad social y cultural compleja y es la que delinea, autónomamente, los procesos de mejora necesarios para transformar las prácticas, a partir del diálogo sincero con la familia y con la comunidad. La escuela como institución de referencia en el marco de la dinámica local y regional, es capaz de generar propuestas formativas que contemplen las características socioculturales del entorno en el que está inserta y procurar el acercamiento de las competencias profesionales de sus docentes ya que, de esta manera, podrán brindar mejores respuestas a las problemáticas cotidianas que se les presentan. Para ello, cada institución requiere transformarse, cambiar la mirada, las interpretaciones y las prácticas cotidianas (UNESCO, 2007) consolidándose como centros para el aprendizaje y la enseñanza. Esto requiere compartir una visión acerca de los cambios en el contexto de trabajo, posibilitar a los docentes el trabajo en equipo, comprometerlos en la toma de decisiones y proveer el acceso a nuevos conocimientos, instalando a las prácticas docentes cotidianas como eje de la tarea.

Cabe recordar que una buena educación parte de una relación pedagógica que se apoya en un vínculo de confianza: el “buen docente” deposita altas expectativas en sus estudiantes y sabe que todos son capaces de aprender; ve posibilidades donde otros ven fallas, y desafíos donde otros ven problemas (Torres, 2005). Entonces, una relación basada en la confianza es vital en el vínculo pedagógico, más aún al considerar el contexto actual. *“Confiar en que nuestros estudiantes van a aprender es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso*

¹ Entendemos por calidad en educación no sólo eficacia y eficiencia sino también relevancia, pertinencia y equidad.

² Situaciones derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole.

³ Frente a la situación de desigualdad, la idea de justicia distributiva supone que es razonable asignar los recursos de manera desigual, dotando de más y mejores recursos a las escuelas que congregan estudiantes desfavorecidos.

de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros. Ser maestro en una escuela inclusiva significa compartir la premisa de que todos los estudiantes son sujetos de posibilidad y que está en el vínculo que establezcamos con ellos que puedan advertirlo y lo-gren constituirse como tales.” (PIIE., 2007)

Esto es pensar en una gestión pedagógica de las potencialidades y no del déficit que desde la confianza y el trabajo en equipo nos permita construir un proyecto inclusivo, no sólo para los estudiantes sino también para los docentes.

II GESTIÓN PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Una *escuela inclusiva* debe concebirse fundamentalmente como comunidad de aprendizaje y enseñanza. Para ello, es necesario llevar adelante una gestión que implique, entre otras cosas:

- Avanzar en la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), focalizando su accionar en los procesos pedagógicos (Proyecto Curricular Institucional) y organizacionales relevantes y pertinentes, a partir del trabajo colaborativo entre directivos, docentes y la comunidad.
- Potenciar el uso de la información existente a través de la construcción de líneas de base que posibiliten, a nivel institucional, plantear proyectos específicos de mejora.
- Informar de manera clara y precisa sobre lo que sucede en la escuela a través de canales rápidos, fidedignos y frecuentes, que faciliten una participación plena, sea en el plano de las sugerencias como en la toma de decisiones.
- Administrar de manera participativa, equitativa y eficiente los recursos de la escuela, priorizando los procesos pedagógico-curriculares.
- Evaluar lo que se diseña, lo que se ejecuta y también los criterios de evaluación, con la intención de mejorar procesos y resultados institucionales, en pro de desarrollar una cultura evaluativa que permita avanzar en el logro de la calidad.

III ACERCA DE LA LÍNEA DE BASE⁴

La *línea de base* se compone de un conjunto de indicadores que describen la situación inicial de un sistema o elemento del mismo, en relación con los aspectos sobre los cuales pretendemos intervenir.

La *línea de base* marca el punto de partida y permite disponer de un patrón de comparación y progresión de los aspectos o cuestiones a trabajar desde el proyecto. Está indudablemente asociada a procesos de autoevaluación y, por lo tanto, a procesos de cambio, innovación y mejora: “*por un lado, posibilita constatar el grado de cumplimiento de los logros alcanzados en relación con las metas u objetivos propuestos; por el otro, permite que la información que se produce sirva de retroalimentación para constituirse en un nuevo insumo o en una nueva indagación en el proceso de cambio continuo en el que estamos involucrados*”. (Kit, 2001).

Esto implica el relevamiento de la información considerada sustancial para la escuela, y la posterior lectura y análisis en la toma de decisiones. Por ello, algunos instrumentos auxiliares, como por ejemplo los cuadros, gráficos o tablas, permiten visualizar y establecer relaciones entre los datos recogidos (*Ver cuadro 1*).

Análisis del rendimiento por disciplinas y áreas, año 2008

Esta matriz se completa con todas las divisiones de grados en las filas, y las disciplinas y áreas, en las columnas. (*Ver cuadro 2*).

La elaboración de la *línea de base* de una escuela no consiste únicamente en el registro de datos cuantitativos. Es importante seleccionar todas las fuentes de información, tanto cualitativas como cuantitativas, y organizar los datos para facilitar la reflexión. En este sentido, puede ser significativo recuperar la producción de proyectos o investigaciones anteriores, así como los datos que poseen los supervisores y/o consultar la base de datos estadísticos del Ministerio de Educación.

A continuación, se ofrece un ejemplo de matriz para el registro de los datos cuanti-cualitativos. (*Ver cuadro 3*).

Como otra posibilidad para organizar la información disponible referida a los Programas y Proyectos que se desarrollan en la escuela, y con el objetivo de puntualizar tanto aquellas dificultades ya abordadas,

⁴ Para ampliar, véase: “Línea de Base: construyendo la información desde la escuela” Colección *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. Cuaderno 10. Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina, 2002. CD 1 Biblioteca Digital, 2008.

Cuadro 3

| Elementos de análisis | Problemas detectados y priorizados | Proyectos en marcha que busquen solucionar el problema detectado (nombre; duración del proyecto, fecha de inicio; principales acciones a realizar, destinatarios, responsables) | Resultados esperados | Resultados alcanzados |
|--|------------------------------------|---|----------------------|-----------------------|
| ÁMBITOS DE ACCIÓN | | | | |
| GESTIÓN ESTRATÉGICA | | | | |
| CLIMA INSTITUCIONAL | | | | |
| APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA | | | | |
| TRAYECTORIA ESCOLAR | | | | |
| PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ACTORES | | | | |
| RELACIONES CON LA COMUNIDAD | | | | |
| OTROS | | | | |

como otras aún no trabajadas, se sugiere el siguiente cuadro, a ser adaptado según el contexto y situación de la escuela (Ver cuadro 4).

Como podrá advertirse, determinar la *línea de base* de las escuelas es dar un paso más en el proceso de mejoramiento continuo. Esto es importante (Cañete Escalona, 1998; Ros, 2003; Salgueiro, et. al. 2002) porque:

- Diagnostica la situación real en relación con diferentes problemáticas y cuestiones, al tiempo que colabora en la toma de conciencia acerca de los aspectos sobre los que es necesario intervenir.
- Permite contar con información relevante y sustancial para la planificación y la toma de decisiones.
- Optimiza la información disponible y la que rutinariamente se genera para diferentes propósitos.
- Promueve la adopción de un estilo de gestión más autónomo, al favorecer la utilización, producción y difusión de información veraz y oportuna, al alcance de todos.
- Permite la construcción de esquemas de interpretación de la realidad puntual y específica de cada escuela.
- Posibilita realizar el seguimiento y monitoreo de procesos claves y de las metas programadas en los proyectos, y su comparación con la situación inicial.
- Permite establecer comparaciones con patrones de referencia externos y/o estándares, entre otros.

Cuadro 4

| Programas o Proyectos | Fecha de inicio | Fecha de finalización | Aportes del mismo (económicos, asesoramiento, etc.) | Área o disciplina que prioriza | Resultados alcanzados hasta el momento | Aspectos a fortalecer |
|-----------------------|-----------------|-----------------------|---|--------------------------------|--|-----------------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

PROPUESTAS SOCIOPEDAGÓGICAS

A partir del análisis de la información sistematizada en la *línea de base*, es posible pensar en un mejoramiento de las propuestas de enseñanza. Propiciar aprendizajes significativos para todos los estudiantes, ha de ser el eje de una escuela inclusiva. Para ello, es necesario diseñar alternativas pedagógicas con estrategias variadas pero contextualizadas, cuyo punto de partida sean los conocimientos cotidianos de los estudiantes para posibilitar y habilitar la construcción de nuevos conocimientos sin dejar de lado los contenidos curriculares prescriptos en la propuesta jurisdiccional.

Se presentan, entonces, a continuación, una serie de propuestas sociopedagógicas agrupadas en torno a cinco grandes **ejes** como referenciales para releer lo que ya se hace o se puede hacer. Esta enumeración no es ni terminante, ni exhaustiva, sólo da cuenta de experiencias y acciones que se consideran válidas para repensar **UNA ESCUELA INCLUSIVA**.

He aquí estos cinco ejes,⁵ interrelacionados, cuyo orden no es prescriptivo. No hay límites precisos entre ellos, pues se los organiza de esta manera a los fines de una profundización posterior:

1- AMBIENTES DE APRENDIZAJE

2- APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

3- TRAYECTORIA ESCOLAR

4- PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

5- RELACIONES CON LA COMUNIDAD

Asociamos, a cada uno de los ejes enunciados, diferentes acciones específicas que actúan a modo de ejemplo, dejándolas abiertas al escrutinio crítico de las escuelas en sus respectivos contextos.

1 AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza implica diferentes relaciones intersubjetivas y de conocimiento que se materializan en ambientes de aprendizaje, en los cuales se van suscitando y construyendo dichas relaciones, como entramados vinculados, entre los sujetos involucrados.

Es fundamental que el docente facilite la interrelación de los sujetos. Cada niño y niña es un ser con posibilidades y potencialidades reales para aprender. Es responsabilidad del docente acompañar y motivar a cada niña/o en sus aprendizajes, sin perder de vista

sus puntos de partida y sobre todo, estar convencidos de que todos pueden aprender.

Otra dimensión de las relaciones sociales que se dan en la escuela como espacio fundamental para la construcción de la identidad personal a partir de la relación y el diálogo con las diferencias, la constituye la comprensión del otro como *un otro válido y legítimo*, y el desarrollo de nuevas formas de convivencia que, sin negar la conflictividad propia de la vida en sociedad, se basen en el pluralismo, en el entendimiento mutuo y en las relaciones democráticas.

Por otra parte, los ambientes de aprendizaje deben posibilitar la relación de los sujetos con los objetos culturales y de conocimiento.

Podríamos pensar en:

- Generar espacios de aprendizaje en los cuales los niños y niñas puedan compartir, jugar, interactuar, leer, escribir, escuchar, expresarse oralmente y a través del cuerpo, entre otros, como formas de abordar el conocimiento pedagógico.
- Entender la alfabetización en un sentido amplio, como un proceso permanente que acontece en diversos ámbitos. Desarrollar ambientes que posibiliten a los niños y niñas disponer de diversos y abundantes materiales de trabajo, con los cuales –a través de la intervención docente– se permita la interacción para la apropiación de bienes culturales, contribuyendo, de este modo, a la progresiva formación de ciudadanos. Hacer hincapié en el uso de diferentes recursos, con diferentes propósitos y en los diversos espacios escolares.
- Estimular el pensamiento crítico de los educandos a través de la interacción con sus pares, la participación en instancias en las que puedan expresar sus opiniones y realizar aportes desde sus experiencias de vida. Para ello, es de vital importancia el uso de los diferentes espacios institucionales, ya que posibilitan enriquecer el espacio áulico.
- Incorporar experiencias vinculadas con la vida, los afectos, la sexualidad, la cooperación, la solidaridad, la defensa del ambiente, entre otras, que pueden ser abordadas desde las diferentes disciplinas y áreas curriculares.
- Generar métodos alternativos para resolución de conflictos, negociación y mediación.
- Otros.

⁵ Los ejes enumerados han sido adaptados de Ferreyra H. y Peretti G. et al.: (2006) *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas.

2 APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

La escuela debe promover estrategias de aprendizaje que pongan a los estudiantes frente a situaciones y problemas lo suficientemente ricos y diversos como para hacer posible la búsqueda, la adquisición, la integración y la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes. El equipo docente tiene la función principal de desarrollar estos entornos y apoyar y asistir a los estudiantes en este proceso. Para ello, es necesario:

- Trabajar para el logro de los aprendizajes prioritarios: aquéllos que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados básicos imprescindibles (Anexo 1).
- Promover la formación de verdaderos lectores y escritores; para ello, se debería contar con prácticas docentes en las cuales existan relaciones entre los propósitos que posee la escuela para la lectura y la escritura y los propósitos sociales de dichas prácticas fuera de ella; que se desarrollen instancias de lectura planificadas por el docente, con diferentes estrategias y se propicien, con clara intencionalidad pedagógica, prácticas de escritura individuales o grupales con destinatarios reales.
- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas respetando los distintos estilos de aprendizaje y habilidades de los estudiantes. Dar continuidad entre los distintos niveles y/o ciclos de la escuela primaria a las diferentes modalidades de agrupamientos de los niños y niñas para favorecer el trabajo en equipo. Cada institución cuenta con autonomía para determinar los agrupamientos, el uso de los tiempos y los espacios, como lo considere más conveniente para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta lo analizado en las líneas de base. Ésta es una posibilidad a la que accedieron algunas instituciones con buenos resultados y en ellas se observa claramente una decisión de gestión institucional con objetivos claros y con monitoreo permanente, a fin de orientar nuevas líneas de acción.
- Trabajar a partir de las representaciones e ideas previas de los estudiantes, sus errores y los obstáculos en el proceso de aprendizaje y enseñanza y, desde allí, desarrollar su capacidad de autoevaluación y de “despeque”.
- Generar estrategias que promuevan la participación crítica y creativa a través de la realización de proyectos en los que el estudiante participe acti-

vamente en todas las etapas: desde la decisión acerca del tema a trabajar (explicarla, defenderla, argumentarla, en forma oral y por escrito), cómo abordarlo, determinar tiempos y espacios, registrar sus avances, analizarlos, realizar producciones individuales y/o colectivas según lo que ellos mismos definan, hasta socializar el producto. Resulta interesante pensar en situaciones en las que los contenidos de las ciencias naturales y sociales sean vertebradores para que los estudiantes participen en todas las situaciones antes explicitadas (Anexo 2).

- Propiciar la construcción de materiales didácticos con la activa participación de los estudiantes; utilizar también las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por sus posibilidades interactivas en el proceso de apropiación del conocimiento (por ejemplo: programas de edición de documentos, software educativo, multimedia, herramientas de comunicación –correo electrónico, chat, foros, internet–).

3 TRAYECTORIA ESCOLAR

El ingreso, permanencia, promoción y egreso de todos los estudiantes debe ser una preocupación y ocupación permanente de directores, docentes, padres, supervisores, organismos del gobierno y no gubernamentales. Esto nos debe llevar a:

- Elaborar y/o enriquecer los sistemas de información sobre los trayectos escolares de los estudiantes (por ejemplo, a través de la gestión de un legajo del estudiante, cédula escolar, fichas de seguimiento, etc.) con el propósito de identificar oportunamente los riesgos de fracaso como así también los logros. Dicho sistema debe permitir captar y procesar toda la información referida al desempeño escolar, salud, entre otros, de los niños/as y de su grupo de convivencia.
- Identificar las capacidades que requieren ser priorizadas, en virtud de las debilidades y fortalezas detectadas (Anexo 1). En el caso de escuelas donde tienen un alto porcentaje de estudiantes y padres hablantes de otras lenguas (peruanos, bolivianos, paraguayos, gitanos) resulta de gran importancia la participación de los mismos en diferentes actividades que se lleven a cabo allí y el aporte que ellos puedan brindar al docente a través de información acerca de sus comunidades y sus prácticas socio-culturales y lingüísticas. Las mismas deberán ser recuperadas por el docente para

favorecer en los niños/as el proceso de adquisición del sistema de escritura de circulación social en nuestro país.

- Alentar y ejecutar la articulación educativa a nivel intra e interinstitucional, con el propósito de evitar desajustes y favorecer una transición entre los distintos ciclos y niveles (por ejemplo: implementar períodos de ambientación, trabajos en equipo de docentes de diferentes ciclos y niveles de diferentes ciclos y niveles, jornadas de articulación a nivel docente y a nivel alumnas/os, etc.) En este marco, resulta de fundamental importancia consensuar concepciones de sujetos de aprendizaje y de enseñanza, de alfabetización, estrategias de enseñanza, expectativas de logro, criterios de evaluación y de acreditación, entre otras.
- Crear espacios educativos transitorios (individuales y/o colectivos) que sirvan de puerta de entrada para la inclusión de los chicos en la escuela. En este sentido, los espacios “puente” son una alternativa posible para ingresar a los niños con sobriedad (Anexo 3).
- Ofrecer alternativas de apoyo escolar a cargo de facilitadores pedagógicos o de docentes de la escuela, a fin de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes que así lo requieran (Anexo 3).
- Propiciar el desarrollo de otras actividades, además de las que se llevan a cabo en el espacio áulico, especialmente para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Algunas de las actividades podrían ser: cooperativas y mutuales escolares, grupos ecológicos, espacios “puente”, salidas o paseos educativos, participación como espectadores de obras de teatro, de títeres, cinematográficas (Anexo 3).

4 PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

El desarrollo profesional de los actores supone el acrecentamiento de las competencias profesionales de directivos y docentes a partir de un trabajo *in situ* con estilo colaborativo, y el acompañamiento, en un trabajo conjunto, con otros actores del sistema educativo y de la comunidad.

El intercambio de experiencias y la reflexión colectiva con docentes de la propia escuela y de otras instituciones sobre una misma problemática, puede generar

espacios de socialización sobre los hechos y las cuestiones pendientes o ya realizadas.

Entre otras acciones se podría pensar en:

- Determinar las demandas de aportes externos específicos y generar acciones a partir de la construcción de vínculos con Institutos Superiores de Formación Docente y/o Técnica, Universidades, Municipios, Organizaciones no gubernamentales, etc., así como autogestionar proyectos de capacitación específicos teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de cada institución. En este punto, las instituciones podrían realizar acciones con aquellos Institutos de Formación Docente en los que los futuros docentes conozcan las diferentes realidades contextuales, modos de intervención pedagógica, enfoques de las distintas disciplinas y áreas desde los diseños curriculares jurisdiccionales, acortando la distancia entre la teoría y la práctica.
- Propiciar la lectura profesional y la posterior discusión sobre lo leído, estableciendo relaciones con el contexto de trabajo actual, relacionando aportes teóricos y reflexiones sobre las propias prácticas, a fin de reorientar las nuevas acciones para la intervención en cada una de las instituciones en forma particular, tratando de objetivar los supuestos que subyacen en la mismas, sus construcciones históricas, políticas y sociales, entre otras dimensiones. De esta manera, se podrá evitar otra ruptura como la que puede observarse entre teorías y prácticas escolares cotidianas.
- Promover el intercambio de experiencias a nivel institucional e interinstitucional y el análisis de las mismas.
- Conformar equipos de trabajo fijos y/o rotativos, con compromisos de acción, previamente acordados, para llevar a cabo tareas con metas precisas, resultados esperados, criterios de seguimiento y tiempos acotados (por ejemplo: equipo de gestión directiva, de docentes por ciclo, de cursos, de campos de conocimiento, de áreas o proyectos).
- Sistematizar las prácticas pedagógicas a partir de la construcción de herramientas que actúen como facilitadoras y del registro escrito de las acciones realizadas. Cuando los docentes sistematizan sus proyectos construyen insumos inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten; producen materiales *“densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión hori-*

zontal entre docentes. En tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004).

- Trabajar la dinámica del aula desde sus fundamentos teóricos como un espacio para alimentar la praxis. Situarse: tomar posición epistémica frente a las teorías y enfoques psicopedagógicos con apertura cognoscente, y no aferrarse sólo a los marcos conceptuales e interpretativos conocidos, ya que del tratamiento que se realice del conocimiento, se derivarán diversas formas de interpretación de las prácticas escolares, tarea que exige deliberación en la búsqueda constante de una coherencia epistemológica (Ferreya y Pedrazzi, 2007).
- Implementar un sistema de evaluación formativa del desempeño de los directivos y de los docentes, que incluya como mínimo una instancia de autoevaluación y heteroevaluación (por ejemplo: posibilitar la observación mutua de clases).

5 RELACIONES CON LA COMUNIDAD

La inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a cabo desde organizaciones diversas. De esa manera, favorece el aprovechamiento de los recursos disponibles en distintos ámbitos (comunitarios, gubernamentales, de trabajo profesional, voluntariados, entre otros) para un objetivo común: la promoción humana y social de los niños y niñas (Anexo 4).

Para lograrla, es necesario:

- Realizar reuniones periódicas y contactos personales con los padres, para dar a conocer no sólo objetivos institucionales y ámbitos de trabajo, sino también aspectos concretos de organización de las clases, metodologías, contenidos a trabajar, etc. e incluirlos en aquellos proyectos en los que sea posible y necesaria su intervención.
- Organizar tareas que involucren activamente a padres, madres y adultos que acompañan a los niños/as, haciéndolos partícipes de la vida escolar.

Ellos son los portadores de un capital social y cultural que enriquece la propuesta curricular y, a su vez, abre espacios de interacción donde están presentes las preocupaciones, necesidades, intereses y deseos de la comunidad.

- Construir redes solidarias entre la institución escolar y organizaciones intermedias. Para ello, es necesario efectuar un mapeo de aquellas organizaciones o personas con las que se relaciona la escuela (actual y potencialmente); realizando un esquema para: pedir, dar, ofrecer y recibir.
- Promover el acercamiento de determinadas instituciones y organizaciones comunitarias a la escuela o viceversa, para aportar nuevas miradas, informaciones, experiencias diferentes de las que circulan en el espacio escolar, de manera tal que enriquezcan el proceso de aprender y enseñar, sin perder de vista los objetivos planteados en la propuesta del centro educativo.
- Fortalecer las organizaciones de apoyo institucional (cooperadoras, fundaciones, asociaciones, etc.).

En síntesis, sostenemos que estos ejes referenciales nos ayudan a releer experiencias y acciones válidas en torno a una **escuela inclusiva**. Si atendemos los beneficios que derivan de la pregunta y la reflexión compartida, comprometiéndonos con una planificación colaborativa, con la participación de todos los actores de la comunidad, fortalecemos el tránsito hacia un “buena escuela”.

La mejora de la escuela es, fundamentalmente, un proceso social que se centra en aprender de la diferencia y ofrecer una educación inclusiva y de calidad para todos, a lo largo de la vida.

ANEXO 1

Desarrollo de Capacidades para el logro de los Aprendizajes Prioritarios

Es necesario trabajar para el desarrollo de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes prioritarios. Ellas son:

1- Comunicación en forma oral y escrita en lengua materna.

Implica comprender lo que se lee o lo que se escucha (establecer un puente entre lo que el texto dice y los conocimientos previos del receptor) y ser capaz de producir textos orales o escritos coherentes y cohesivos, adecuados a la situación comunicativa. Esta competencia incluye las habilidades socio-cognitivas para resolver distintas problemáticas tanto en la lectura como en la producción⁶: establecer relaciones, inferir información no explícita, identificar conceptos, desambiguar referencias, resumir, parafrasear, incorporar vocabulario, generar ideas, organizarlas... y, especialmente, monitorear y evaluar el propio rendimiento.⁷

2- Resolución de situaciones problemáticas.

Supone adquirir la capacidad de avanzar ante lo desconocido como quien se lanza a la aventura. Para ello será necesario –en primer lugar– desarrollar habilidades para formarse una idea integral de la situación a la que se refiere el problema, e identificar los aspectos que lo componen y los sujetos implicados. En segunda instancia, buscar varios caminos para solucionarlo (obtener datos, verificarlos, dar respuesta a lo que se ignora), seleccionar uno, aplicar el camino elegido, solucionar el problema a partir del mismo. Estas habilidades serán la consecuencia del entrenamiento que da la práctica constante.

3- Comprensión e interpretación de la realidad (social y natural) a través de la interrelación de conocimientos.

Esta capacidad desarrolla, mediante la aplicación de instrumentos apropiados, la habilidad de utilizar de manera significativa y relevante los conocimientos adquiridos; lo cual ayuda a analizar más profundamente una situación, objeto, fenómeno o proceso del contexto natural y social. Esta lectura de la realidad permitirá operar sobre ella con mayor conocimiento y compromiso.

4- Relacionarse y trabajar con otros.

Se refiere a la posibilidad de interacción. Supone el desarrollo de capacidades para receptor las ideas de los demás (escucha activa), contribuir a lograr los objetivos del trabajo conjunto, mejorar las prácticas cooperativas, apreciar los frutos de esas prácticas y valorar la tarea grupal.

5- Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Implica el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en favor de un desarrollo innovador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Será fundamental la posibilidad de aprender *con* nuevas tecnologías, superando el condicionamiento tecnológico coyuntural que varía permanentemente por el desarrollo.

6- Ejercer el pensamiento crítico y creativo.

Se refiere a poner en cuestión ideas estereotipadas, lugares comunes y proposiciones dogmáticas; plantear preguntas que otorguen precisión a la formulación de problemas; identificar supuestos; discernir juicios de he-

⁶ Además, supone estar en condiciones de “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que uno siente, sabe y necesita. Concebir a la lengua materna como un lenguaje privilegiado (como el lenguaje corporal, el plástico, el musical, etc.), especialmente el lenguaje poético, para que no se lo considere exclusivamente como *medio*, sino: “*como camino de conocimiento y celebración (...) el lenguaje es ante todo un placer (...) la ligazón permanente entre la sintaxis y el léxico nos relacionan a su vez con los otros y con nosotros mismos. Las relaciones existentes entre las palabras son a la vez espejo y modelo de nuestras propias relaciones con el universo*” (Bordelois, 2005).

⁷ Para profundizar en el desarrollo de esta capacidad, se sugiere consultar el Documento General del Proyecto “Fortalecimiento Pedagógico en el Área de Lengua a 108 Escuelas Urbano Marginales”, Año 2007, UEPC. [www.uepc.org.ar / deum@uepc.org.ar](http://www.uepc.org.ar/deum@uepc.org.ar).

chos y juicios de valor así como diferenciar argumentaciones correctas de falaces, teniendo en cuenta su contexto de enunciación. Existe una correlación de los aspectos creativo y crítico del pensamiento: el pensamiento creativo implica la generación de ideas; el pensamiento crítico se refiere a su evaluación; ambos aspectos se correlacionan. El pensamiento crítico es necesario para analizar discusiones y para la toma racional de decisiones, mientras que el pensamiento creativo es necesario para desarrollar alternativas deseables.

Las capacidades aquí expuestas no son las únicas que se deben abordar en la escuela, pero sí son aquellas que todos los estudiantes tienen que alcanzar, pues se trata de las necesarias para que todos los estudiantes puedan conocer, comprender, interpretar y participar plenamente, con sus aportes inteligentes y creativos, en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente.

Iniciativas Pedagógicas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar⁸

Las escuelas, pero fundamentalmente aquellas insertas en contextos de pobreza y pertenecientes a comunidades de alta vulnerabilidad socioeducativa, necesitan definir líneas de acción para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus trayectorias escolares y asegurar la inclusión de estos niños en el sistema educativo. En este sentido, se sugiere que cada centro educativo diseñe una iniciativa pedagógica innovadora que aborde las problemáticas que les son propias a esos sujetos, en esos contextos, y previendo la efectiva utilización de los recursos humanos y económicos de que dispongan.

Esa iniciativa deberá tener como marco lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); por ello, resulta de una gran importancia el diagnóstico realizado para dicho proyecto, y de esta manera evitar el diseño de acciones descontextualizadas o que no respondan a los objetivos propuestos.

Se considera pertinente establecer articulación con otros proyectos que se desarrollan en otros ministerios, organizaciones no gubernamentales, de salud, recreación, desarrollo sociocultural, entre otros.

Otro aspecto importante resulta la conformación de equipos de trabajo en los que el análisis, la reflexión, el diseño, puedan estar presentes y promuevan al diseño de propuestas de intervención, así como la búsqueda de instancias de capacitación, formación y asesoramiento. Estos tiempos y espacios son necesarios para el crecimiento y fortalecimiento pedagógico de los docentes; por lo tanto, los equipos de gestión de los centros educativos resultan los principales protagonistas a la hora de posibilitarlos.

Así también, para potenciar las trayectorias escolares de los niños y niñas que asisten a estas escuelas, resulta indispensable diseñar y construir una propuesta política pedagógica de articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario que favorezca la continuidad, sin generar “quiebres” y fortaleciendo la educación como un proceso que optimice los aprendizajes desde una

mirada reflexiva, que integre los criterios de ambos niveles construyendo acciones conjuntas, sin perder la especificidad de cada nivel, teniendo en cuenta la realidad contextual del centro educativo.

Al diseñar esta propuesta de articulación se deberá poner la mirada en los procesos de alfabetización inicial, para lo que resultará de vital importancia que el colectivo docente de ambos niveles genere espacios de trabajo conjunto para conocer la especificidad de cada uno y, desde allí, darle continuidad a los procesos de desarrollo de los niños y a las formas de enseñanza. Estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlos.

Otra acción relevante es fortalecer la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en el segundo ciclo de la escuela primaria. Se propone que la escuela promueva el vínculo de los estudiantes con las Ciencias Naturales. Que los docentes generen situaciones de enseñanza, que recuperen las ideas y experiencias de los niños con los fenómenos naturales, en su propio contexto social, para que vuelvan a preguntarse sobre ellos y elaboren explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias. Los contenidos básicos de esa alfabetización científica responden a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Ciencias Naturales. En este marco de ciencia escolar las actividades experimentales, la comunicación científica y el pensamiento teórico juegan un rol fundamental.

En cuanto a las Ciencias Sociales, es pertinente recordar que se han ido modificando, transformando y adaptando curricularmente a los cambios experimentados a lo largo de los procesos democráticos. Se impone pensar en el desarrollo de las ciencias desde una posición crítica y reflexiva, puntualizando el redescubrimiento didáctico, como un lugar de posibles conflictos, ya que no hay una sola didáctica de cómo abordar las

⁸ Para la elaboración del Anexo N° 2 “Iniciativas pedagógicas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar” se ha recuperado material producido por el Programa Integral para la Igualdad Educativa. En <http://www.me.gov.ar/currifform/edprimaria.html>. 2008

Ciencias Sociales. Desde la posición anteriormente mencionada, expresamos la posibilidad de habilitar una alternativa pedagógica y sociocultural más allá de un área concreta, intentando un modo de insertar el aprendizaje de las Ciencias Sociales dentro de una socialización crítica desde lo escolar a lo sociocultural.

Como material complementario para la lectura y profundización de esta temática, se sugiere tener en cuenta los objetivos y las líneas de acción propuestas e implementadas desde el PIIE.

ANEXO 3

“Volver a la Escuela” - PNIE

Volver a la Escuela representa una línea de trabajo dentro del Programa Nacional de Inclusión Educativa, dirigida a los niños y niñas en edad de cursar la educación obligatoria.

Propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos de 6 a 14 años que se encuentran fuera del sistema escolar.

Este programa es una herramienta del Ministerio de Educación de la Nación para responder a una de las situaciones de mayor injusticia que se presentan en nuestra sociedad: la exclusión. Para ello, se otorga una beca estímulo y se desarrolla una serie de estrategias para integrarlos al sistema educativo en el menor tiempo posible, invitándolos a volver a las aulas, permanecer, avanzar en sus estudios y finalizar su escolaridad.

Volver a la Escuela concibe este trabajo de inclusión como una tarea mancomunada entre el Estado Nacional, las jurisdicciones, las escuelas y las organizaciones sociales y de la comunidad.

El objetivo general es la reinserción, permanencia y egreso de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 14 años que no asistieron o no completaron el ciclo lectivo.

La escuela es el principal ámbito que la sociedad ha construido para que los sujetos se desarrollen física, intelectual y afectivamente. Educa, da seguridad y cuidado. La sociedad necesita que todos sus miembros tengan una educación básica efectiva. Esta formación permite que todos accedan a un mayor ejercicio de la ciudadanía, y desarrollen su capacidad laboral y profesional.

Los niños que hoy se encuentran excluidos de la escuela pueden dejar de estarlo; para ello, deben ser ayudados y acompañados.

El ingreso a la escuela como espacio institucional de construcción del lazo social, para muchos, además de ser la única presencia de lo estatal que aún persiste en su cotidianeidad, se vuelve central en la recuperación del derecho a la infancia.

También pareciera que la escuela hoy tiene dificultades para encontrar estrategias que permitan dar

respuesta a las profundas transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas. Los niños y jóvenes con mayores niveles de exclusión social son quienes tienen mayores dificultades para permanecer y progresar dentro del sistema educativo. Podría decirse que la fragmentación entre la cultura escolar y la cultura de los niños que se encuentran en una situación de extrema marginalidad se hace más visible en las instituciones que atienden a sectores populares. Esto ocurre en la medida en que aumenta la distancia entre sus códigos, sus costumbres y principalmente sus horizontes.

Según las características del grupo de niños a incluir, nuestra jurisdicción ha elaborado el siguiente Plan Estratégico para garantizar la inclusión efectiva de los niños:

- Becas.
- Creación de “espacios puente” para ingresar a los niños de sobreedad. Este espacio es una propuesta educativa en sentido amplio y se concibe como un espacio educativo individual y/o colectivo transitorio, en el sentido de que sirve de puerta de entrada para la inclusión de los chicos en la escuela.
- Apoyo escolar a cargo de un facilitador pedagógico, docente de la escuela, quien recibirá un plus económico para la realización de la tarea.
- Conformación de redes escolares (entre 6 y 10 escuelas) con una escuela cabecera en la que se ejecutarán los principales procesos de la gestión del programa.
- Creación de la figura de un tutor que acompañe al estudiante en su reinserción socio escolar y/o a las familias.
- Conformación de mesas de trabajo conjunto entre las escuelas y las organizaciones de la comunidad para el relevamiento zonal, seguimiento y acompañamiento de los niños, niñas y jóvenes a incluir.

- Capacitación específica para las escuelas que incorporen a estos niños, con apoyo de material didáctico.
- Asistencia técnica de los equipos jurisdiccionales en cuanto a la organización, la administración y los problemas específicos que surgieran en la operatoria.
- Creación de estrategias que garanticen el cumplimiento de la regularidad en la asistencia escolar construidas conjuntamente entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil; el Estado acompañará, profundizará o legitimará este modo de trabajo asociado para sumar los distintos esfuerzos.⁹

⁹ Tomado del documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Educación. Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela”.

Entendemos por “red” una organización particular, multifacética, que, a través de los intercambios que se establecen entre quienes la componen, permite la potenciación de los recursos y la creación de alternativas para la solución de los problemas. Es así que el trabajo en red se fortalece cuando entre las instituciones intervinientes, se descubren intereses y necesidades mutuamente complementarias. En nuestro caso, instituciones preocupadas por la inclusión escolar. Estar dispuestos a ceder parte de lo propio en pos de la superación de problemas comunes, enriquecerá a todas las instituciones participantes.

La organización de un sistema de redes puede desarrollarse a través de: escuelas de una región, escuelas de un mismo circuito, escuelas e instituciones no educativas, directivos y/o docentes, y/o estudiantes, y/o ex estudiantes de varias escuelas.

La construcción de redes permite:

- Fortalecer el trabajo en equipo, lo que supone, en el caso de la retención escolar, superar la fragmentación de las acciones escolares, el aislamiento y el individualismo.
- Propiciar el análisis y la reflexión sobre los factores endógenos y exógenos.
- Integrar una metodología científica que requiere observación, focalización de problemas, profundización de diagnósticos, organización y sistematización de datos, búsqueda de estrategias, modificación de la realidad problematizada.
- Promover la participación de diferentes actores (padres, instituciones de la comunidad, centros vecinales, cooperativas, municipios, etc).

La constitución de las redes no puede entenderse como un evento sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, del cual se conoce su inicio pero no puede predecirse su desenlace. Esto significa que, como cualquier práctica social, no se agota en el mo-

mento de establecer un convenio, sino que se continúa en el tiempo y sus resultados se encuentran en función de la praxis que da forma a esta *red*.

Pensar en redes en el ámbito educativo significa contemplar nuevas formas de organizar el trabajo hacia el interior de la escuela, así como el tipo de intercambios que se realizan con la comunidad. Esto supone que la escuela incluya, entre sus actividades, propuestas de trabajo como, por ejemplo:

- Uso de materiales de valor educativo de las instituciones pertenecientes a un circuito; esto trae aparejado un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, potenciando la acción de las escuelas para campañas culturales abiertas a la participación de la comunidad: teatro, talleres de escritura, exposiciones, etc.
- Reflexión como circuito, sobre las prácticas educativas, coherencia del trabajo entre las escuelas, intercambio de soluciones a problemas que surjan del quehacer diario, ayuda mutua en la elaboración de materiales curriculares, en función de las identidades zonales, regionales y de los problemas propios del circuito, favoreciendo de este modo el trabajo en equipo.
- Acciones interinstitucionales de articulación; por ejemplo, a través de convenios con centros culturales (trabajo de atención en bibliotecas, organización de eventos, etc). Estos trabajos requieren de una importante tarea de planificación y evaluación a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Es necesario reflexionar entonces acerca de:

- Aspectos o problemas específicos vinculados a la inclusión y/o retención que se están trabajando o que sea necesario trabajar.
- Instituciones, organismos, profesionales y/o agentes voluntarios de la zona correspondientes al circuito, con los que se han establecido vínculos, o

¹⁰ Para la elaboración del Anexo N°2 “Trabajo en red” se ha recuperado material de Carandino, E. y Peretti, G. "Proyecto Institucional de Retención Escolar" Versión Borrador, Unidad Ejecutora Jurisdiccional del P.N.B.E.. Coord. Lic. Cecilia Larrovere. Cba., 2002; y Martini, A. M y Araujo Sánchez, S. (2002) : *La problemática de la Articulación Escolar. Reflexiones y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.

es posible establecerlos, para desarrollar una tarea compartida en torno a las cuestiones de inclusión y retención.

- Propuestas del centro educativo.
- Demandas y necesidades de la escuela.
- Propuestas, demandas y necesidades de las organizaciones con las que se interactúa.
- Aspectos del proyecto que son responsabilidad de la escuela.
- Aspectos de la rutina escolar a modificar para el desarrollo del proyecto (horarios, roles, espacios, etc.)
- Responsables de la representación de la escuela “hacia fuera”.
- Participación del cuerpo docente en la elaboración e implementación del proyecto.
- Formas de favorecer la circulación de la información y la comunicación interna y externa.
- Creación de instancias de trabajo para facilitar el intercambio y los acuerdos al interior del equipo docente.
- Metodología de seguimiento y evaluación de la tarea.
- Existencia de otras redes interinstitucionales en la zona. Formas de aprovechar la experiencia y recursos.

Es necesario recordar que el nivel de vinculación en red presenta una característica muy importante a tener en cuenta: carece de un centro fijo, los centros son eventuales; cada institución participante toma el rol central cuando la necesidad coincide con su especificidad o sus posibilidades. Además, su organización (tiempo y espacio) no debe sobrexigir a los integrantes, para evitar el agobio y la pérdida de entusiasmo en el proyecto. En relación con estas cuestiones, el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (como Internet) son un recurso que posibilita el intercambio entre instituciones alejadas, y brinda mayores márgenes de autonomía, a cada participante, en el uso del tiempo.

- Baquero, R. (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual". En F. Avendaño y N. Boggino (Comps), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario. Homo Sapiens.
- Batiuk, V. (2008). "Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones y debates para los gobiernos provinciales". Serie *Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial* (Documento Nro. 4, CIPPEC) Buenos Aires.
- Bettini, L. (2002). "Competencias Educativas Prioritarias". Colección *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. Cuaderno 2. Ministerio de Educación. Córdoba.
- Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cañete Escalona, F. (1998). "La evaluación institucional". En *Enfoques Educativos*, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Vol.I, Nro.1.
- Carandino, E. y Peretti, G. (2002). "Proyecto Institucional de Retención Escolar". Versión Borrador. Coord. Lic. Cecilia Larrovere. Córdoba: Unidad Ejecutora Jurisdiccional del P.N.B.E.
- Cervini, R. (2002). "La distribución social de los rendimientos escolares", En: *El rendimiento escolar en Argentina - Análisis de resultados y factores*, (org) Emilio Tenti. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Coll, C.; Martín, E. (2006). "La vigencia del debate curricular." En *El Currículo a Debate*, Revista PRE-LAC N° 3, diciembre de 2006, págs. 6-28. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Croce, A. (2005). "De las resistencias internas para incluir a los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo", Marcelo Krichesky (comp.). En *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Noveduc, OEI, UNICEF, SES..
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. et al. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. (2006). "Transformación de la Educación media en la Argentina". Córdoba: EDUCC.
- Ferreyra, H. y Millen, D. (2005). "Competencias educativas prioritarias". En *Novedades Educativas*, N° 180. Pág. 33-35 Buenos Aires
- Gallart, M. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.
- Gluz, N. (2006). "La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media". Buenos Aires: IPPE-UNESCO.
- Gvirtz, S. y Podestá, M. (2007). *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Harf, R. (1997). "La articulación interniveles: un asunto institucional". En Revista *Novedades Educativas* N° 82. Rosario.
- Jacinto, C. y Caillods, F. (2003). "Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina". Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). "¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana". Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kit, I. (2001). "Resumen ejecutivo. Estudio sobre repitencia en el sistema educativo de la provincia de Misiones". Banco Mundial, PRL. Provincia de Misiones, Argentina. ME.

- Lamothe Coulomme, M. (2002). *Aprendizajes prioritarios*. Buenos Aires (mimeo).
- López, N. (2005). "Equidad educativa y desigualdad social". Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López, N. y Tedesco, C. (2000). "Las condiciones de la educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina". Buenos Aires: IIPE.
- Llach, J. (2006). "El desafío de la equidad educativa". Buenos Aires: Granica. Col. Nuevas Perspectivas en Educación.
- Martini, A. & Araujo Sánchez, S. (2002). *La problemática de la Articulación Escolar. Reflexiones y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- ME. URL: www.me.gov.ar Ministerio de Educación. Argentina.
- ME. Dirección Nacional de Políticas Socio-educativas "Propuestas de apoyo socioeducativo a escuelas secundarias" (2008) [Documento del Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas] Buenos Aires.
- MECyT. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el Aula. Lengua 2. Primer Ciclo. EGB/Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008) *Biblioteca Digital CD1*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa.
- Peretti, G. (2002). "Estrategias de aprendizaje-enseñanza para la retención escolar". Colección *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. Cuaderno N° 9. Ministerio de Educación. Córdoba.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.
- PIIE. (2007). Serie "Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar". Programa Nacional de Inclusión Educativa "Volver a la Escuela" y Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- *Reglamento Operativo del Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) Resolución N° 480/04. Buenos Aires.
- Reimers, F. (2000). "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", *Revista Latinoamericana de Educación*, OEI, N° 23.
- Ros, C. (2003). "La línea de base". Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Préstamo BID 1287/0C-Ar, Córdoba, ME..
- Salgueiro, A., Luque, M., Larrovere, C., Famá de Rodríguez, M., Ferreyra, H. (2002). "Línea de Base: construyendo la información desde la escuela". Colección *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. Cuaderno 10. Ministerio de Educación. Córdoba.
- Suárez, D.; Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares". MECyT / OEA. Buenos Aires.
- Torres, R. (2005). "12 tesis para el cambio educativo Justicia educativa y justicia económica". [Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social FE Y ALEGRÍA, Escuela Fronesis] www.fronesis.org Quito, Ecuador.
- UNESCO/OREALC (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. Disponible en: www.unesco.cl
- UNESCO-PRELAC (2007). "Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". Santiago de Chile: UNESCO.
- UEPC (2007). "Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social". *Fortalecimiento Pedagógico en el Área de Lengua a 108 Escuelas Urbano Marginales*. Córdoba. www.uepc.org.ar/peum@uepc.org.ar
- Velda, C. (2008). "Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales". Serie *Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial* [Documento Nro. 3] Buenos Aires: CIPPEC.

EQUIPO de TRABAJO

El presente texto fue elaborado en base a una adaptación del Documento “ORIENTACIONES SOCIO-PEDAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con CALIDAD” para el Nivel Secundario, confeccionado por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2008.

Participaron en su adaptación:

Gloria Edith Beinotti
Marisa Bussi
Luis Sebastián Franchi
Graciela del Carmen Luna
Gabriela Peretti
Doly Sandrone

Colaboradores:

Ana Calviño
Martha Soledad Díaz
María del Carmen González
Adriana Pesqueira

Corrección de estilo:

Silvia Vidales