

CAMBIO DE FORMATOS INSTITUCIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

MARTINI Celina
Universidad Nacional de Río Cuarto

Los procesos de cambio educativo son productos de la interacción entre niveles macro y micro políticos, de la relación interactiva entre Estado, instituciones y actores; resultan de la síntesis entre múltiples decisiones y determinaciones contextuales. Numerosos autores muestran que los cambios educativos impulsados por las políticas públicas no ocurren mediante procesos de adopción sino mediante procesos de apropiación, transformación o re significación de estas políticas. Estos procesos emergen de la interacción entre significados de los actores, matrices y dinámicas institucionales en las que se inscriben, modos de gestión, experiencias previas, formas en que la política se comunica, condiciones materiales, humanas, políticas, técnicas y organizativas que abren o no viabilidad a las propuestas.

En Argentina, diversas políticas impulsadas desde el estado nacional para la concreción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 han tenido como objetivo la inclusión educativa. Varias han intentado modificar los formatos escolares desde el supuesto que no son las propuestas educativas homogeneizadoras sino aquellas que respetan la diversidad cultural, social y educativa las que mejor contribuyen a la inclusión educativa (Terigi, 2007; Conell, 1997). En síntesis el problema que hoy enfrentan los sistemas educativos es que los formatos tradicionales no logran incluir a los nuevos sectores sociales que ingresan a la escuela, integrados por actores o agentes para quienes la organización sistemática de los tiempos y espacios, propias del formato escolar tradicional, escapan a sus horizontes vitales (Tiramonti, 2007).

Esta investigación es Tesis Doctoral y se enmarca en el Proyecto de Investigación: “De las políticas educativas a las prácticas escolares” (PPI /SECYT 2016/19- UNRC).

Son sus objetivos caracterizar los cambios o continuidades en los formatos escolares a partir de la implementación de políticas y programas de inclusión educativa y analizar las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras en los procesos de cambio en los formatos escolares.

En esta ponencia se analizan los cambios de formatos institucionales a partir de la implementación del Programa Nacional de Extensión Educativa Centro de Actividades Juveniles (CAJ)

Se trabaja desde una metodología cualitativa, a través de un “estudio de caso instrumental” (Stake, 1998) Del análisis de información recogida se construyeron

categorías emergentes para el análisis de los cambios de formato institucional a partir de la implementación del Programa CAJ.

cambio educativo - formatos escolares - escuela secundaria- políticas de inclusión

Introducción

El cambio es una opción por la supervivencia social, institucional y personal y una manera de dar respuesta al mismo desarrollo de la historia., (Grande y Pernoff 2002). Requiere de un tiempo prolongado; es un proceso de transición y crisis en el que siguen vigentes viejas estructuras pero se van construyendo nuevas; los actores asumen diferentes posturas ante el cambio: unos se van adaptando, otros los recrean y algunos generan resistencias propias de la “incertidumbre” o el “miedo a lo desconocido”. No obstante, el cambio es sin duda uno de los desafíos que atraviesan a las escuelas de hoy.

Los procesos de cambio educativo son productos de la interacción entre niveles macro políticos y micro políticos, de la relación interactiva entre Estado, instituciones y actores; resultan de la síntesis entre múltiples decisiones y determinaciones contextuales y locales. Autores como Fullan (2003), Beltrán Llavador (2006), Almandoz (2008), Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Simó y Sánchez Cortés (1998), Viñao (1996), Vaquero, Diker y Tiramonti (2015), Krichiesky (2014), Perassi y Macchiarola (2018); Machiarola, Martini, Montebelli (2018) entre otros, muestran que los cambios educativos impulsados por las políticas públicas no ocurren mediante procesos de adopción fiel sino mediante complejos procesos de apropiación, transformación o resignificación. Estos procesos emergen de la interacción entre los significados o perspectivas de los actores, las matrices y dinámicas institucionales en las que se inscriben, los modos de gestión directiva, las experiencias previas, las formas en que la política se comunica, las condiciones materiales, humanas, políticas, técnicas y organizativas que abren o no viabilidad a las propuestas.

Los procesos de cambio en las escuelas están vinculados con la dinámica y los modos en que las políticas se concretan como las consecuencias que van generando sobre los sujetos destinatarios e instituciones involucradas. Desde ahí que el propósito del proyecto de investigación¹¹, en el que se inscribe esta ponencia, sea centrarse en el espacio creado por los encuentros y desencuentros entre políticas y prácticas escolares. En tal sentido, Aguilar Villanueva sostiene que una política no es “...sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer [sino] también lo que realmente hace y logra” (2003: 25), en interacción -consenso, adaptación, resistencia- con otros actores sociales. Esta

¹¹ Proyecto de investigación “De las políticas educativas a los proyectos y prácticas escolares” Directora. Dra. Macchiarola Viviana. SECYT.UNRC. 2017/19.

perspectiva analítica supone, entonces, concebir a la política, no como acciones lineales o de lógica piramidal de un organismo monolítico de gobierno sino como fruto de interacciones entre actores e instituciones y entre múltiples campos de decisión orientados por racionalidades particulares. Explicar los cambios significa, en este marco, mostrar un sistema de relaciones (causales, concurrentes, simbólicas y contextuales) entre fenómenos socio-políticos y culturales que permitan comprender el cómo y por qué de los cambios en las escuelas; significa construir estructuras conceptuales significativas y esenciales que den cuenta del fenómeno del cambio

Las políticas educativas se construyen en diversas etapas: agenda, formulación, implementación y evaluación. En el proyecto de investigación que da origen a esta propuesta de trabajo se aborda una de ellas: la implementación. Se asume una concepción de implementación, en el marco de la segunda generación de estudios sobre la misma y de los modelos *bottom-up* (Aguilar Villanueva, 2003), como un proceso de adaptación mutua donde objetivos y metas del proyecto se modifican para ensamblarse o ajustarse a necesidades de las políticas y éstas a su vez, cambian para adaptarse a requerimientos del proyecto. Se trata de una acomodación mutua entre cambios propuestos y actores que los llevan a cabo; una interacción entre el establecimiento de metas y las acciones generadas para lograrlas. La implementación, remite a las fuerzas que van a determinar el impacto y explica el por qué algo ocurrió de esa manera.

En los últimos años nuestro grupo de investigación se ha abocado al estudio de los modos en que las escuelas ponen en acción algunas políticas y programas de inclusión educativa con el propósito de comprender cómo y por qué algunos de esos programas contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los alumnos de sectores sociales vulnerables, desde la perspectiva y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. Es un desafío comprender en profundidad cómo ocurren estos procesos, sus alcances y límites, a fin de extenderlos, profundizarlos o mejorarlos.

En Argentina, diversas políticas impulsadas desde el estado nacional para la concreción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 han tenido como objetivo la inclusión educativa. Varias de esas políticas han intentado modificar los formatos escolares desde el supuesto que no son las propuestas educativas homogeneizadoras sino aquéllas que respetan la diversidad cultural, social y educativa las que mejor contribuyen a la inclusión educativa (Terigi, 2007; Conell, 1997). En efecto, el problema que hoy enfrentan los sistemas educativos es que los formatos tradicionales no logran incluir a los nuevos sectores sociales que ingresan hoy a la escuela, integrados por actores o agentes para quienes el largo plazo y la organización sistemática de los tiempos, propias del formato escolar tradicional, escapan a sus horizontes vitales (Tiramonti, 2007). Es por eso que, desde el Estado, se han diseñado programas que alientan formatos escolares diferentes estructurados en torno a la heterogeneidad: diversidad de saberes, de lenguajes, de

sujetos, de tiempos, de espacios. Estos cambios en los formatos se están implementando en las escuelas con diferentes modalidades, sentidos y condiciones resultado de interacciones entre actores e instituciones, entre niveles macro políticos y micro políticos y entre múltiples campos de decisión orientados por racionalidades diferentes.

En esta ponencia se presentan algunos resultados de un trabajo de Tesis Doctoral ¹² que tiene por objetivos caracterizar los cambios o continuidades en los formatos escolares a partir de la implementación de políticas y programas de inclusión educativa y analizar las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras que intervienen en los procesos de cambio de los formatos escolares en la escuela secundaria.

A continuación, se analizan los cambios de formatos institucionales a partir de la implementación del Programa Nacional de Extensión Educativa Centro de Actividades Juveniles (CAJ) en una escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba).

Referentes teóricos conceptuales

Cambio educativo, formatos escolares y políticas de inclusión educativa

Las políticas entendidas como trama de relaciones entre instituciones y actores generan cambios. Eckel y Kezar, (2003) abordan el estudio de los cambios que afectan a las instituciones generando efectos significativos; al respecto hablan de *cambio transformacional* como aquel que afecta a toda la institución, es profundo, extenso, intencional y se da a través del tiempo. Este tipo de cambio reúne cuatro principios: *afecta la cultura institucional*, es decir, valores, creencias, ideologías y significados. Tiene una *intensidad profunda* abarcando maneras de pensar, conductas, estructuras, políticas y prácticas de los actores que configuran la institución. Es *provocado*, tiene objetivos y propósitos bien marcados, previstos con anterioridad, lo que exige una toma de decisiones institucionales, que necesita un cierto periodo de *tiempo*.

Relacionando la profundidad y extensión que puede alcanzar el cambio en una institución, los autores diferencian el *cambio transformacional* de otros tipos de cambio. Denominan *ajuste* a las modificaciones de las prácticas ya existentes, que no suponen cambios profundos ni tienen impacto generalizado, se refieren a revisar o rediseñar actividades, procesos y prácticas para introducir algo nuevo. Otro tipo es el *cambio aislado* que si bien es profundo abarca sólo un área concreta, por lo tanto no es generalizado. Caracterizan también el cambio *epitelial* refiriéndose a cambios extensos pero poco profundos, aplicados a la institución en su totalidad. De mayor profundidad y extensión destacan el

¹² Proyecto de Tesis: "Relaciones entre políticas públicas, procesos de cambio institucional y desarrollo profesional docente en escuelas secundarias" Doctorado en Ciencias Sociales FCH.UNRC. Directora: Dra Viviana Macchiarola. UNRC.

cambio *transformacional* que equivale al *cambio planificado* (Fullan, 2001) en sus tres niveles: recursos, estrategias y creencias. .

Considerando la investigación educativa es posible ubicar este estudio sobre innovaciones dentro del campo del *cambio educativo*, el cual se caracteriza por su juventud y múltiples debates que se entretienen al interior de las investigaciones que nuclea.

A casi 50 años de vigencia, el campo del cambio educativo resulta de interés por las investigaciones de carácter teórico, así como también por los estudios relacionados con la práctica educativa. La corta edad de dichos trabajos repercute en la escasa acumulación de conocimiento en cuanto a la temática, lo que invita a profundizar en las casi inexploradas problemáticas que lo configuran (Romero, 2006).

Además, se dice que el campo del cambio educativo es controvertido, debido a la conflictividad y lucha de poder que lo caracteriza. En palabras de Romero: “(...) lo que se ponen en juego no son teorías y modelos abstractos sino dispositivos específicos que establecen determinadas relaciones entre el saber y el poder” (Romero, 2006: 10). En relación a ello, Hargreaves (1999) expresa que existirían ciertas paradojas del cambio educativo que se ubican en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte. El problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas, por un lado, el mundo, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa comprensión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles.

Las reformas educativas en general, los procesos de cambio en particular muchas veces se investigan desde una visión aplicacionista, es decir a partir de una mirada que supone que las escuelas “reciben” políticas de reforma y las aplican, siendo la función de la investigación documentar este proceso (Terigi, 1999). Por el contrario, en este trabajo se parte del supuesto de que las escuelas no aplican de forma inmediata las políticas definidas centralmente ya que “la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas constituyen un proceso difícil y fragmentado que se va ensayando o realizando según se compruebe que funcione (Ezpeleta, 1991).

Por este motivo, un concepto clave para entender los procesos de cambio en educación es el de *apropiación*. Rockwell (1997) lo define como relación activa entre los sujetos y advierte sobre el papel relevante de los actores institucionales en la producción de los cambios. “El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. A la vez la concepción de apropiación da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales (.....). Se trata de un proceso activo, creativo, vinculado en el fondo con el carácter cambiante del orden cultural” (Rockwell, 1997: 31).

Las decisiones políticas reflejan una serie de supuestos lógicos y discursos determinados, las cuales definen las relaciones que se concretizan entre los sujetos vinculados a los procesos de cambio. Tales ideologías y decisiones sufren tensiones o enfrentamientos entre el sentido, la intensión y el efecto final de una acción política previamente definida, lo que reclama reflexionar de manera conjunta los propósitos de la acción, las situaciones y los medios para conseguirla, pensando en sus posibles consecuencias. Ello implica tomar conciencia de que realizar elecciones entre diferentes alternativas de acción conlleva determinadas consecuencias, no se trata de un hecho ingenuo, carente de significado político. Es justamente aquí, en el momento de decisión donde surge y se constituye el sujeto. Pero a la vez, ese sujeto se encuentra parcialmente conformado como tal, ya que en él también se manifiestan las influencias recibidas del medio social.

Por otra parte, los análisis posestructuralistas del cambio que toman como referencia a autores como Popkewitz (1994) consideran al mismo como combinaciones de relaciones que producen prácticas las que, a su vez, establecen nuevas posiciones de los actores en las relaciones sociales más amplias.

Fullan y Hargreaves (1999), dos referentes internacionales destacados en el campo del cambio educativo, estudian las fuerzas que promueven alteraciones al interior de la educación, observan contradicciones entre las características de las sociedades actuales, que no son ajenas a las instituciones educativas y la formación y preparación docente para hacer frente a tales problemáticas. Fullan (1982) plantea que si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de que cambiar, como del modo de hacerlo; si queremos entender las acciones y reacciones de cada uno de los actores, debemos combinar el conocimiento conjunto de las situaciones individuales con los factores organizativos e interorganizativos de las instituciones los cuales influyen en los procesos de cambio. Hargreaves (2007) en sus investigaciones realiza un análisis de las representaciones del cambio y plantea que una de las metáforas que le permiten explicar esta idea es la de las “olas de cambio”, que ayudan a comprender el movimiento del cambio, hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa” (Romero 2007: 66)

En la actualidad ésta “ola de cambios” que llega a la escuela media impulsada por numerosas políticas y programas la coloca frente al desafío de redefinir su lugar y su sentido, y de buscar “nuevos rostros” para ella misma. Estos cambios implican la ruptura de las viejas formas, para dar paso a nuevas formas de lo escolar.

El concepto de *forma escolar*, ha sido desarrollado por Vincent, Lahire y Thin (2001) quienes refieren al conjunto y configuración de los elementos constitutivos de la escuela: conformación de un universo separado para la infancia, ciertas reglas de aprendizaje, organización racional del tiempo y del espacio, relaciones sociales y pedagógicas particulares. Se vincula con el concepto de *gramática escolar*. Tyak y Cuban (1995)

introducen este concepto para analizar las reformas educativas desde una perspectiva histórica y para comprender cómo se producen o no los cambios educativos y por qué. La definen como un conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza, como tradiciones sedimentadas a través del tiempo y aprendidas mediante la experiencia, que gobiernan los modos de pensar y hacer. Constituyen la gramática escolar, por ejemplo, la organización de los espacios y tiempos, la graduación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas. Así como la gramática organiza la lengua y sus significados, la gramática escolar organiza y da sentido a los procesos educativos. Conforman la estructura profunda e implícita o no consciente de las instituciones y genera, orienta y organiza las prácticas (Macchiarola, 2012). La dimensión física y objetiva de los formatos escolares modernos –distribución espacio-temporal, conocimiento dividido en asignaturas, agrupamiento de estudiantes por edades, sistemas de promoción y evaluación rígidos y estandarizados, formas transmisivas de enseñanza, desvinculación con la sociedad, ritos de repetición- se construye también en una dimensión subjetiva cuando son incorporados y naturalizados en las formas de percepción y acción de los actores educativos. En otros términos, las formas escolares “formatean” a los sujetos.

En la escuela secundaria pensar en nuevas formas implica asociar estas ideas a las políticas y programas de inclusión educativa.

En este sentido, se caracteriza a la *inclusión educativa* como proceso de participación más que como mero acceso, incorporación o integración de todos a la escuela sin que se garanticen iguales condiciones y metas. Esta perspectiva de análisis entiende a la inclusión como un proceso para potenciar la participación de los estudiantes, reduciendo su exclusión del currículo común, de la cultura y de la comunidad (Blooth, 1998 en Parrilas Latas, 2002; Dyson, 2001). Esta concepción de inclusión como participación interpela a una reestructuración de las políticas, culturas y prácticas escolares de modo que la escuela responda a la diversidad de los estudiantes y les permita a todos aprender los contenidos del currículo, compartir experiencias, participar en la comunidad y pertenecer al mundo escolar. En este marco, la inclusión supone crear condiciones y procesos sociales y pedagógicos que favorezcan la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, los aprendizajes con significado y sentido y el egreso.

Siguiendo este planteo es posible acordar que la inclusión es una aspiración a lograr un principio o valor cuya búsqueda alinea las acciones a realizar; es una práctica compleja y multifacética y se concreta en un espacio compartido. Es un proceso de reconocimiento e identificación de cada sujeto, que exige la aceptación por parte de los otros y permite adquirir visibilidad. Es un derecho de todas las personas (Perassi y Macchiarola, 2018 p.32).

Aspectos metodológicos

Metodología

Dado que se trata de un estudio orientado hacia la interpretación de las perspectivas de los actores institucionales se trabaja desde una estrategia cualitativa de investigación (Vasilachis, 1992), entendiendo que esta lógica resulta ser la más apropiada para el abordaje de la realidad social y educativa que se indaga. Se plantea un estudio interpretativo de significados e intenciones de las acciones humanas (Erickson, 1986), en este caso las que subyacen y dan sentido a los procesos de cambio de formato escolar.

Se trata de un “estudio instrumental de caso” (Stake, 1998) el cual constituye una herramienta para lograr la comprensión general de una situación particular; se pretende estudiar los procesos de cambio en las formatos escolares más allá del propio caso de estudio, constituye sólo un medio o instrumento para generar categorías conceptuales sobre nuestro objeto investigado.

Se realizó un estudio de caso en el IPEM 203 “Dr. Juan Bautista Dichiara” .de la ciudad de Río Cuarto, en el cual una vez identificados los programas y proyectos que modifican los formatos o gramáticas escolares, se aborda en este trabajo: el análisis de los cambios de formato escolar a partir de *la implementación del “Programa Nacional de Extensión Educativa Centros de Actividades Juveniles (CAJ)”*.

La estrategia metodológica comprendió dos vías de construcción de los datos en cada uno de los casos de estudio: a)entrevistas semiestructuradas a actores claves (estudiantes,directivos, docentes, talleristas y coordinadores de los programas); b)análisis de fuentes secundarias y documentos (datos estadísticos, normativas, documentos ministeriales, planes y proyectos institucionales) que refieren a las políticas en cuestión. Para el análisis cualitativo del material empírico se combinaron operaciones analíticas de codificación y desarrollo de categorías en los momentos iniciales de la investigación con operaciones de integración y delimitación conceptual en los momentos siguientes. El estudio complementario de los documentos ministeriales e institucionales se realizó a través de la estrategia de análisis de contenido cualitativo, partiendo de algunas categorías preliminares para luego ir introduciendo otras emergentes del análisis.

Caracterización del caso de estudio: Centros de Actividades Juveniles (CAJ)

Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) tienen como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes (que asisten al ciclo lectivo de la escuela y que no) en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada y al horario escolar.

En los documentos oficiales los centros se conciben como espacios amplios, flexibles y abiertos, complementarios del desarrollo disciplinar, capaces de provocar abordajes

innovadores de lo curricular. Constituyen dispositivos orientados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la población juvenil a las escuelas, fortaleciendo además las trayectorias educativas. Herramientas con fuerte anclaje en la planificación que se espera formen parte del Proyecto Institucional de la escuela. Desde hace algunos años, mediante acuerdos y disposiciones legales nacionales se definieron las cinco orientaciones posibles de los CAJ: Educación Ambiental y Campamentos, Desarrollo Artístico y Creativo, Comunicación y Nuevas Tecnologías, Ciencia, Deporte y Recreación. Los estudiantes desarrollan actividades educativas y recreativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza, la ciencia, el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el deporte y la recreación, el arte y la literatura.

En los inicios, el CAJ fue planteado como un espacio de inclusión, donde el sentido de pertenencia adquiriría un valor clave. Se pretendía que cada centro se constituya en el lugar propicio para reinsertar institucionalmente a los adolescentes y jóvenes que descubrieran con su participación en actividades no formales, la posibilidad de restablecer su vínculo con el aprendizaje y con los otros. El Ministerio de Educación de la Nación en su página web los define como espacio que “está destinado a jóvenes y tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de estos en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar”. (DNPS,s/f: 7). Asimismo, expresaba “...si bien la mera existencia de los CAJ no se espera que provoque los cambios necesarios de lo que ocurre en las aulas de lunes a viernes, es indudable que este espacio institucional contribuye a crear un ambiente favorable a las transformaciones que la sociedad y los jóvenes demandan de la escuela secundaria actual.¹³

Los Lineamientos Generales del denominado Programa Nacional de Extensión Educativa (PNEE) CAJ de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas proponen como propósito central ampliar las trayectorias educativas y escolares de los jóvenes diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas. “El proyecto pedagógico CAJ debe ser asumido por la escuela como una experiencia de carácter formativo que se lleva a cabo en otros tiempos y formatos escolares. Esto implica apropiarse de espacios educativos donde se articulan los contenidos curriculares con el circuito que solía considerarse como no formal y, de este modo, revisar aquello que hasta ahora fue pensado como inamovible” (Lineamientos Generales PNEE CAJ, s/r 4)

¹³ Tomado de la página web del Ministerio de Educación de la Nación, el 15/12/2008, en <http://www.me.gov.ar/curriform/mascaj2.html>

Se han identificado interesantes trabajos de investigación vinculados con esta temática, entre ellos se pueden mencionar: un estudio de la Universidad Nacional de Cuyo realizó una investigación sobre los Centros de Actividades Juveniles en la provincia de Mendoza, realizando un análisis de su implementación, en la cual sostiene que estos centros fueron creados para dar respuesta a algunas de las problemáticas que dejó el neoliberalismo de la época de los 90' a nivel educativo. (Melonari, y Palmés, 2015) Estos Centros también fueron herramientas y estrategias de intervención del gobierno nacional para paliar la situación de crisis que atravesaba el nivel secundario en ese momento en nuestro país, que estaba vinculada a la fragmentación y la desigualdad en estos establecimientos educativos en donde había una notable distancia entre las culturas de los jóvenes y la oferta curricular que tenían a su alcance. Este programa presenta variaciones desde el 2001 hasta la actualidad pero el objetivo siempre fue el mismo: *“ofrecer actividades recreativas y complementarias al horario escolar que permitan que tanto estudiantes como jóvenes de la comunidad participen.”*

Otro estudio es el realizado en la ciudad de Olavarría acerca de la que indaga acerca de que prácticas alternativas a las formales surgen en las escuelas y que sentido de educar suponen. En este sentido trabajan con el CAJ de una escuela analizando el contexto histórico que dio origen a la creación de los CAJ, focalizando en la caracterización de sus destinatarios y analizando los propósitos del programa. (Umpierrez, 2013).

Otro antecedente de estudio de la problemática es el estudio integrado entre la Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Río Cuarto que constituyó una oportunidad de indagar in situ la implementación de programas que procuran lograr la inclusión social - educativa de niños o jóvenes en tres provincias argentinas: San Luis, Córdoba y Entre Ríos: Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Centros de Actividades Infantiles (CAI) y Escuelas NINA. Los objetivos centrales que orientaron este proceso fueron: comprender las características esenciales que poseen ciertas experiencias de inclusión educativa que se han desarrollado en los últimos años (2014/2015) en contextos jurisdiccionales específicos y; evaluar el impacto que esas experiencias provocan en diferentes actores sociales. (Perassi, Macchiarola, Celman y otros 2018).

Algunos resultados alcanzados:

Los CAJ como nuevas formas de lo escolar

Los CAJ se caracterizan por un formato escolar más libre, abierto, donde se aprende haciendo ya que predomina la modalidad pedagógica del taller y donde la vida entra al aula.

lo que hemos hecho fue primero que nada articularlo con los espacios propios de lo artístico, música, teatro y artes visuales; para empezar a trabajar todo lo que era el diseño para el mural, y también en el espacio propiamente del taller estamos trabajando en estos últimos dos meses todo lo que es la Mandala porque un interés que nació desde los chicos que van al taller (Tallerista. Escuela 1)

Porque por ahí CAJ no trabaja tanto en contenidos curriculares, sino que es más recreativo, más abierto, más libre. La idea es que ellos vengan y propongan que quieren hacer, y por ahí no sé si enriquece tanto en lo intelectual, pero si en lo personal. (Coordinador Escuela 1)

El espacio CAJ tiene la autonomía de cambiar los talleres, este taller no funciona, ponemos otro, y esos talleres deben funcionar de acuerdo a la demanda del estudiante, no es, a mí se me ocurre el taller de radio y pongo el de radio; tenemos un taller de radio, un taller de teatro, un taller de deportes, y un taller de música Directora Esc 1)

Los CAJ cambian también las relaciones de comunicación entre actores. Al respecto, el coordinador expresa:

yo veo que los alumnos que concurren, veo por ahí, que potencia las relaciones personales el CAJ, el venir acá, el compartir más tiempo en un formato totalmente diferente, totalmente informal. (Coordinador Escuela 1)

Los chicos que formaron parte de los talleres encontraron un espacio de encuentro que fue muy fructífero desde muchos aspectos, no solo en el conocimiento y aprendizaje sino también en las experiencias y interrelaciones personales no solo con compañeros sino también con chicos de otras escuelas. Se lograron producciones muy lindas desde la mayoría de los talleres (Coordinador CAJ Esc 1)

No obstante, con el propósito de lograr mejores procesos de inclusión, se advierte cómo el CAJ, en algunas escuelas es asimilado al formato escolar tradicional. Así el CAJ funcionaba los días sábados pero por diversos motivos de organización institucional pareció pertinente cambiarlos a los días de semana, Antes se hacían los días sábados porque si no al chico se le complicaba ir y venir de los talleres, todo eso. Pero dejaron de existir los sábados por el hecho de que no hay directivos y personales a cargo en el colegio, si pasaba algo era todo un tema... (Coordinador. Escuela 2).

El CAJ propone un cambio de formato porque por empezar son espacios de taller no formal, entonces ahí ya hay un cambio, no es una asignatura sino son otro tipo de espacio, que surgen por votación de los chicos, es decir hay una consulta previa, ¿Qué taller de CAJ quieren? ... son optativos, eso ahí ya es otro cambio, que son, a nivel de tiempo, en espacios extracurriculares, extra escolar, que por lo general lo que hacemos en la escuela es tratar de que las actividades se realicen en el espacio que queda cuando un turno sale y otro turno entra, entonces ahí los chicos no necesitan irse a la casa y después volver, tratamos de usar ese tiempo pero es un tiempo diferente; a nivel de espacio también porque no se trabaja en el aula sino que se trabaja en otros espacios, en el patio, en la radio, afuera de la escuela, en el taller, entonces modifica los tiempos los espacios, los formatos, e incluso rompe con esta cuestión de nivelación porque viene chicos de diferentes cursos, de diferentes ciclos, o sea por ejemplo, al taller de fútbol vienen los del orientado y los del básico todos juntos, los de primero, los de segundo, los de cuarto... Rompe con esta gradualidad, entonces eso es un cambio de formato. (Coord. de Curso Esc. 2)

Se advierte una ruptura con la gramática escolar clásica: tiempos no lineales, espacios abiertos, agrupamientos flexibles, mayor vinculación con la familia y la comunidad, uso de estrategias variadas y sin presiones evaluativas.

Esta gramática escolar que posibilita otros tiempos, otro ambiente, menor número de estudiantes por docente, habilita una atención más personalizada, un seguimiento más cercano de las trayectorias escolares, un mejor conocimiento y comprensión de las problemáticas de los niños y jóvenes.

Se nota mucho la diferencia inclusive con los chicos te das cuenta, porque ellos necesitan quizás otro tipo de ambiente que no haya tantos y que les puedas prestar atención personalizada. (C P95 MC)

A mí como profesora me hizo un clic, y tener esos espacios que yo los creo en mi aula, eso de sentarnos en redondo, escucharnos, reflexionar, pero aquí es como si tuviese más tiempo. No tengo que correr contra el reloj, contra el trimestre, contra la libreta, contra presentación de planillas... te das cuenta también quien es el que vino mal, porque le pasaron cosas. Acá muchos tienen una historia y una mochila del alma bastante dura. Podes percibir más rápido porque los grupos son más chicos. (C P80 MC)

Estas formas diferentes de aprender posibilitan que aquellos niños que no aprenden con las modalidades tradicionales, si aprendan inmersos en estas gramáticas que les permiten otros tiempos, otros modos de enseñanza, más apoyo y seguimiento, comunicación con la familia, mayor visibilidad y atención personalizada.

Lo que decíamos nosotros, "hacerlos visibles", porque por ahí están sentados y nos los ven viste? Y van repitiendo porque bueno no logró ese objetivo en ese momento, en esa prueba, en esa situación no lo puede hacer, pero porque no de otra manera. (C P72 MC)

Y yo veía que eran muy capaces y que no respondían por ahí a la forma, a la propuesta de los contenidos de los docentes, y que por ahí no podían hacerlo de esa manera pero por ahí de otra forma sí porque yo no veía otra traba que tuvieran. Y bueno, justamente este proyecto me parecía que iba a cumplir esa expectativa, yo decía “este chico no aprende por qué, no llego a cumplir este contenido en este momento pero lo puede hacer en otro”, entonces también estaba esto de acompañar la trayectoria sin que se quede de grado, y ver adaptar los contenidos y demás sin que éste sea un motivo por el que se queden. Y al estar las maestras comunitarias, apoyarlos desde otro lugar, apoyar la familia, ver...(C P72 MC)

los chicos ingresan y están, permanecen, por ejemplo, creo que lo pendiente es que todos egresen y que todos construyan saberes significativos en la escuela, más allá de mejor rendimiento en lengua, matemática, digo lo que se mide a nivel externo. Que generen procesos de aprendizaje que sean significativos.8Coord. de Curso Esc 2)

El vínculo con la familia me parece que es algo que se tiene que renovar constantemente, y nunca va a estar saldado digamos. Hoy nos pasa muchas veces que la escuela además de formar, tiene que educar y bueno, es una tarea, tener que volver a cuestiones como muy básicas o elementales que tienen que trabajarse en el núcleo de la familia y el sentido que la familia le otorga a la escuela, y que la sociedad le otorga a la escuela, eso es todavía pendiente,(Coord. De Curso Esc. 2)

En resumen, los CAJ tienen un formato que posibilita prácticas educativas más inclusivas: permite el acompañamiento individual y personalizado de los estudiantes y una atención distribuida según las necesidades de cada uno; admite detectar dificultades y ayudar a resolverlas con apoyos ad hoc; diversifica la enseñanza para que cada uno pueda encontrar su ritmo, sus gustos, sus modalidades; son lugares donde los profesores pueden conocer y comprender a los estudiantes y relacionarse de manera más cercana con ellos; admiten ritmos y modalidades de aprendizaje diferentes. Los CAJ rompen con la estandarización, con la uniformidad, con el currículum mosaico o tubular donde todos entran y salen por la misma vía, con el esquema horario monolítico y los espacios clausurados. Ofrecen, así, un contexto flexible, abierto, que crea otras condiciones para que todos puedan aprender. Estos formatos ofrecen oportunidades para desarrollar capacidades no contempladas en la educación formal; en este sentido se erigen en complemento de las actividades académicas desarrolladas en el ámbito formal de la institución educativa.

Consideraciones finales

Los CAJ como programas educativos impulsados para la concreción del principio de inclusión educativa propuesto por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, tienden a

modificar los formatos escolares desafiando las concepciones clásicas de aprendizaje formal y uniforme e incorporando nuevas formas más compatibles con las culturas juveniles; uno desde el interior mismo de la escuela incorporando una herramienta que rompe con tiempos, espacios y relaciones vigentes; y otro desde una propuesta fuera de la escuela pero complementaria a ella. En estas experiencias los estudiantes aprenden: a) en nuevos contextos extraescolares (en la casa, o en los propios contextos que genera la virtualidad o en el barrio; b) en nuevas posiciones en la relación pedagógica (aprenden en redes de colaboración) y c) mediante nuevas estrategias o tareas (a través del juego, el esparcimiento, la experimentación, la producción artística), d) en tiempos no secuenciales, y e) mediante una cognición distribuida entre varias personas, herramientas físicas y sistemas simbólicos. Son estas nuevas formas de escolarización y de entornos socio-educativos los que generan paulatinas transformaciones en las escuelas. Si bien, estos programas han sido interrumpidos en un contexto de debilitamiento de la responsabilidad del estado por la educación pública y desfinanciamiento del sistema educativo. No obstante, es necesario continuar estudios que permitan evaluar si estas iniciativas emergentes tendientes a modificar los formatos o gramáticas escolares no terminan siendo asimilados y neutralizados por los formatos tradicionales dominantes.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (2003) Estudio Introductorio. En L. Aguilar Villanueva (Ed.) *La hechura de las Políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Conell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. *Educación Revista*, 7-4.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145-160)*. Salamanca, Amarú.
- Eckel, P. & Kezar, A. (2003). *Taking the reins. Institutional transformation in Higher Education*. Westport: Preager.
- Ezpeleta, J. et al. (1991). *Escuela y maestros*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2003) Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En A. Hargreaves (comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Llinás, P. (2012) Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma de lo escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Santa Fé: Homo Sapiens.
- Parrilla Latas A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Romero, C. (2006) *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, C. (2007) El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, 27.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro de Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Recuperado el 8 de agosto 2013 de <http://educacion.flacso.org.ar/proyectos/nuevos-formatos-escolares-para-promover-la-inclusion-educativa-un-estudio-de-caso-la-exper.pdf>
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos cualitativos I. *Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.