

Pluralizar las trayectorias escolares

Aportes pensados desde la Aceleración

Graciela Almirón | Maestra. Inspectora Coordinadora del Programa de Maestros Comunitarios. Programa Infamilia-CEP.

Antonio Romano | Lic. en Ciencias de la Educación. Asistente Técnico de la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios.

En un trabajo anterior¹ desarrollamos la idea de que el espacio escolar es susceptible de ser transitado y habitado de formas diferentes. Si tiene un sentido el reconocimiento de la diversidad que compone un grupo escolar, no podemos dejar de pensarla como una invitación a aceptar que no existen trayectorias escolares “normales” y otras que no lo son.

Al respecto podemos decir que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas* (F. Terigi, 2009), las que expresan los recorridos que se espera que los alumnos realicen en su pasaje por las instituciones escolares. Las trayectorias reales, por su parte, no siguen la progresión lineal esperada y a cada paso se encuentran con supuestos que tienen que ver, entre otros temas, con la presencia y la anualización de los grados escolares como único camino válido.

Creemos que cada niño convertido en un alumno debería poder transitar la escuela de acuerdo a sus tiempos de aprendizaje. No obstante ello, la idea de una trayectoria escolar teórica sigue rigiendo la forma en que se piensan las posibilidades de los niños en la escuela. Todos aquellos que no desarrollan un pasaje por la escuela que esté pautado por la idea de que ingresan a tiempo, pasan de grado todos los años y egresan con 12 años aprendiendo lo establecido, parecen sospechosos de tener alguna dificultad, déficit o patología que explique su retraso en relación a la norma ideal.

¿De dónde saca tanta fuerza la idea de que solo aprenden correctamente los que se ajustan a los tiempos establecidos por la institución? ¿Por qué si se acepta como natural el hecho de que un niño en un año no pudo aprender lo que se establece en el currículo -y los docentes deciden que lo mejor es que repita-, se plantea que es una anomalía que un niño pueda luego realizar más de un curso en un año? ¿No será que los prejuicios que se instalan respecto a las posibilidades de lo que puede un niño, pasan a depender del hecho de haber “fracasado” o repetido un año?

Estas son algunas de las preguntas que nos interesa formular en este artículo. Pero para intentar algunas respuestas, les proponemos pensar cuáles son los supuestos que están planteados en tomar la decisión de que un niño repita y los supuestos que están planteados en el formato escolar graduado. Una vez analizados estos aspectos, proponemos considerar la Aceleración como una consecuencia posible de las formas de organización de la escuela graduada y detectar algunos de los obstáculos que estarían impidiendo su puesta en práctica.

Sobre los sujetos de la educación

Para comenzar nos interesa plantear una hipótesis como forma de guiar el trabajo de análisis. Creemos que nos encontramos en una fase de transición entre formas o formatos escolares. Estos formatos reflejan dos concepciones de la política educativa que siempre se encuentran en tensión, y la manera en que se resuelve define una determinada perspectiva de la institución.

¹ G. Almirón; L. Folgar; A. Romano (2009).

De forma esquemática podemos plantear que la confrontación está planteada entre quienes sostienen que lo que debe reorganizar las prácticas y los formatos institucionales es el derecho de los niños a la adquisición de los conocimientos que necesitan para desenvolverse en el mundo actual y, por otro lado, quienes plantean que la institución educativa debe garantizar el acceso a ciertos contenidos básicos y es la escuela la que debe certificar que esto ocurra.

Se podría pensar que no existe contradicción entre estos dos términos, sino complementariedad. No obstante, a pesar de parecer converger, estas posiciones se podrían representar del siguiente modo: a) el currículo se debe pensar desde la clase; b) la clase se debe pensar desde el currículo. Quizás formulada la oposición de este modo, comience a quedar más claro el planteo implícito que está sobre todo en la primera posición.

Pongamos un ejemplo para explicitar aún más la transición. Vamos a partir de una experiencia que se desarrolló en una escuela del Partido de Quilmes² en Buenos Aires.

«Hace tan solo 15 años, en 1991 (...) comenzaron a plantearse interrogantes acerca de la gran cantidad de niños matriculados con problemáticas de aprendizaje escolar y escolarizado, lo cual generó (...) un 54% de desfasados en edad en correlación al grado de base. (...)

Ante esta situación, los interrogantes se centraron básicamente en estas inquietudes: “¿Qué pasa con nuestros alumnos?”, “¿Por qué no aprenden?”, “Sabemos todos que la situación social es crítica, que las familias están en crisis, fragmentadas, que nuestra población cambia de un barrio a otro, de escuela en escuela, de provincia en provincia, pero nosotros ¿qué hacemos con esto?”. Este “nosotros” nos fue llevando a reflexionar acerca de la función de la escuela, lo ideológico, el compromiso, la toma de decisiones, lo colectivo...

Por sobre todos los factores intervinientes, la preocupación se centralizaba en el Fracaso Escolar, que surgió de este modo: ¿Quién fracasa en verdad?»

(Docentes de la Escuela 57, 2006:161)

La experiencia de este colectivo, como el texto lo va poniendo de manifiesto, se va constituyendo como tal en un proceso que comienza por preguntarse acerca de las situaciones de desfase etario que, por diversas razones, se estaban, produciendo. Los maestros estaban

constatando que más de la mitad de sus alumnos no estaba ajustada al grado de base que se supone les correspondía. En esta escuela, lo que comienza a hacer ruido es que, por la vía de los hechos, la excepción se estaba convirtiendo en la norma y los grupos de clase de partida estaban siendo bastante heterogéneos en edad. Es importante plantear que la pregunta, realizada desde maestros que como profesionales se interrogan por los resultados de su trabajo, es la que da inicio a la constitución de este colectivo; y esta interrogante se formula de un modo que lo fortalece como tal: no atribuyendo la situación a las familias, sino asumiendo la responsabilidad de encontrar alguna respuesta a esta situación.

Lo que muchas veces opera como una explicación que justifica los resultados, en el caso de este grupo de maestros se toma como punto de partida para pensar las acciones a desarrollar. Y cuando esto ocurrió, comenzaron a plantearse una serie de interrogantes acerca de “la escuela, de lo ideológico, del compromiso, de la toma de decisiones, del colectivo”, es decir, preguntarse como grupo les permitió empezar a preguntarse por sus prácticas y sobre la necesidad de revisarlas. Pero la pregunta central que este colectivo se formula y que es la que permite el cambio de posición es: *¿quién fracasa?*

Y esta pregunta habilitó la posibilidad de cuestionar algunas certezas.

«Al principio del proyecto, si bien no había una mirada determinista y reproductora de las desigualdades en relación con la pobreza y la escolarización, sí existía una concepción de la pobreza como portadora de comportamientos homogéneos de los pobres, como sinónimo de grupo con características culturales a priori. Durante los años de trabajo, hemos fortalecido la idea de que las carencias materiales, o sea, la situación de pobreza, condiciona el aprendizaje de los niños/as y jóvenes en cuanto a limitar al sujeto a actividades que potencien la construcción simbólica, pero que nada nos dicen acerca de su potencial capacidad de aprender.»

(Docentes de la Escuela 57, 2006:161)

El comenzar a preguntarse como colectivo -lo cual se refleja también en la forma de escritura del artículo- por las razones por las que los alumnos no aprenden los contenidos escolares, condujo a preguntarse por la forma de “hacer escuela”. Y en ese movimiento que pregunta se asume que ninguna explicación “externa” puede dar cuenta

² Ubicado en la Provincia de Buenos Aires, en el suroeste del Gran Buenos Aires.

de los resultados del trabajo. No se desconoce la influencia que las condiciones de vida de las familias de los niños puedan tener en su rendimiento; no obstante, se plantea que estas situaciones nada nos dicen de la capacidad de los niños para aprender.

Este nuevo lugar que asume el colectivo lo lleva a tratar de buscar respuestas más allá de la forma de funcionamiento habitual, aquellas que otorgan certezas provenientes de la existencia de una reglamentación que ampara al cuerpo docente, llegando incluso a cuestionar *«categorías vigentes en ese entonces, como la denominada “Retardo Mental Leve” como estigmatización de la pobreza»* (Docentes de la Escuela 57, 2006:163).

Este movimiento supone, como lo planteamos antes, un proceso por el cual el cuerpo docente, en lugar de buscar explicar las razones por las que los niños no aprenden enfocando la mira únicamente en las características de las familias o en los supuestos coeficientes mentales de los niños, ubican a estas formas de no aprender como vinculadas más que nada con formas de organización de la enseñanza, muchas veces sancionadas por la costumbre más que por la letra de los reglamentos. En este caso, el colectivo docente llega a las siguientes conclusiones:

«Es el formato escolar el que legitima por sus características rígidas el fracaso escolar, ya que no permite ser flexible ante problemáticas socioeconómicas por las que atraviesan los pobres, como el trabajo infantil, el cuidado de hermanos, las adicciones, la maternidad precoz (12, 13 y 14 años).»

Y por tanto:

«Estas no son determinantes del aprendizaje, pero al no contemplarlas ni flexibilizar la propuesta de escolarización favorecen la exclusión y el fracaso escolar.» (Docentes de la Escuela 57, 2006:158-9)

Si volvemos a analizar la oposición que planteamos al comienzo entre las formas de pensar la propuesta educativa desde el sujeto de la educación o desde el currículo, podemos ver cómo, en este caso, resulta claro que no es el formato el que debe definir las trayectorias, sino que reconocer otras posibles trayectorias de los sujetos de la educación es lo que debe definir los formatos. En esta experiencia en particular, el cuerpo docente se plantea entonces la necesidad de pensar una forma de escolarización:

«...donde se respetan los ritmos de aprendizaje de los sujetos, se contempla la diversidad de las personas, las implementaciones de una articulación entre los distintos docentes de los diferentes niveles y la flexibilización del currículo, [puesto que] es una respuesta que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nos permite considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derechos.» (Docentes de la Escuela 57, 2006:159, el destacado es nuestro)

Más allá de la respuesta concreta que este colectivo encontró para resolver los problemas que enfrentaba la escuela, lo que nos parece importante señalar es el movimiento que condujo a (re)pensar la forma de hacer escuela de manera de garantizar la afirmación de los alumnos como sujetos de derecho. Una modalidad de enfoque que no implicó culpabilizar a los docentes por los resultados, sino un movimiento que se planteó a partir de la búsqueda de respuestas para garantizar el derecho de los niños a la educación.

En el capítulo siguiente les proponemos analizar una modalidad de trayectoria escolar que apunta a reconocer el derecho de los niños y niñas que se encuentran en situación de extraedad, que reinstala como posibilidad el programa de maestros comunitarios³.

La “Aceleración”

La Aceleración ha sido pensada originalmente por el Programa de Maestros Comunitarios para aquellos niños con extraedad y antecedentes de repetición, que por diferentes razones ven afectado su rendimiento escolar. La diferencia de edad con sus compañeros, las reiteradas inasistencias o los problemas vinculares que afectan su permanencia en el grupo, son causas frecuentes que inciden negativamente en el acceso a los aprendizajes esperados.

La metodología de trabajo que implica la Aceleración en el marco del Programa de Maestros Comunitarios es la organización de grupos pequeños, en los que se inicia la intervención desde el conocimiento de los contenidos que es necesario abordar para habilitar el avance hacia un grado superior, aunque el eje está planteado sobre todo desde el lugar de la reconciliación de estos niños con la posibilidad de aprender. La reiteración de situaciones de repetición tiende a provocar que el sentido por la estima propia se deteriore, producto de

³ Esta modalidad de pasaje de curso en cualquier momento del año ya estaba prevista en la legislación escolar desde los años 20 del siglo pasado y actualmente se encuentra legitimada por el Consejo de Educación Primaria a través de la circular N° 200 de agosto de 2008.

las propias decisiones escolares que refuerzan supuestas imposibilidades fortalecidas por las decisiones que pretenden resolverlas.

La importancia de la pregunta

Antes de continuar planteando en qué consiste la Aceleración y lo que está produciendo en maestros y niños, nos gustaría citar un ejemplo en el cual, aunque lejano en el tiempo y anacrónica la propuesta didáctica, el gesto del maestro nos parece aún vigente. John Holt relata algunas de sus experiencias como maestro a fines de la década del 50. Reproducimos lo que escribió a partir de un acontecimiento que protagonizó el 27 de febrero de 1958:

«Hace algunos días Nell vino a mi escritorio, y mirándome fijamente y en silencio, como de costumbre, puso sobre aquél su copia en tinta de la última composición. Nuestro reglamento dice que en la copia en tinta no debe haber más de tres errores por página, de lo contrario, debe ser copiada nuevamente. Corregí su hoja y en la primera página encontré cinco faltas. Se las mostré y le dije, lo más amablemente que pude, que repitiera la copia, urgiéndola a ser más cuidadosa –consejo típico de un maestro. Me miró, exhaló un suspiro y volvió a su pupitre. Es zurda y no maneja muy bien la lapicera. Podía ver su ceño fruncido al concentrarse para trabajar y luchar. Volvió al rato con la segunda copia. Esta vez la primera página tenía siete faltas y la letra era mucho peor. Le dije que la copiara de nuevo. Un suspiro mayor, y volvió a su banco. La tercera copia era más precaria que la segunda y con más errores.» (J. Holt, 1967:151)

Situaciones como estas no son frecuentes; no obstante, existe algo extremo en la experiencia relatada por Holt, que resulta paradigmático: la utilización de la repetición como el único recurso pedagógico cuando el sujeto de la educación no alcanza los resultados esperados. Es interesante que, aunque Holt reconoció que Nell tiene dificultades con el uso de la lapicera, en la decisión de pedir que repitiera la tarea primó la exigencia de cumplir con el estándar general establecido de las tres faltas permitidas, más que el propio criterio del docente, quien era consciente del esfuerzo que la actividad había significado para Nell.

No obstante, una pregunta que le formula a Holt su colega Hull resulta fundamental para evaluar la pertinencia de la respuesta docente.

«Bill Hull me formuló una pregunta, que me había hecho yo mismo y que debemos hacernos continuamente: “¿adónde quieres llegar?, y, de paso, ¿estás llegando a algo?”».

La pregunta se me clavó como un estilete. En las escuelas -¿pero dónde no ocurre esto?- caemos fácilmente en una trampa: los medios para el fin se vuelven un fin en sí mismo⁴.» (J. Holt, 1967:152, el destacado es nuestro)

La insistencia en la utilización de un recurso que podría haber resultado con otros niños, produjo en Hull, que observaba la situación desde afuera, la sensación de que en el caso de Nell se estaba excediendo el uso de una exigencia que, lejos de producir el resultado esperado, estaba provocando el efecto contrario. El apego a la normativa, que podría haber servido como un criterio de evaluación que permitiera medir el alcance de los objetivos de grado, terminó transformándose en un obstáculo para el deseo de aprender de Nell.

La propuesta de Aceleración apunta a cortar con circuitos de reproducción de impotencia educativa cuando la repetición ya no está produciendo los resultados esperados. Para esto se habilita la posibilidad de transitar por más de un grado en el curso de un año, concretándose así el acercamiento a sus pares de edad, y a un grupo escolar en el que la propuesta curricular atiende en mayor grado sus intereses y no se transforma en un obstáculo al deseo de aprender. Esta apuesta a la potencialidad permite poner en carrera a los estudiantes de nuevo, de modo que el niño a quien se le propone cursar más de un grado en el año pueda promover junto al grupo al que se ha incorporado y con el que seguramente ha fortalecido el sentido de pertenencia y reconocimiento.

La actividad educativa en clave colectiva: el grupo de trabajo

Las experiencias desarrolladas por los maestros en el grupo de Aceleración ponen de manifiesto que el proyecto de trabajo es un recurso pedagógico fundamental en la implementación de sus estrategias. El proyecto grupal apunta a reflejar las temáticas de interés de los niños. Se trata de lograr que cada uno modifique la relación de pasividad que

⁴ Continúa Holt: «Tenía en mis manos esta regla de las tres faltas para servir a los fines de un deber diligente y composiciones prolijas. Al aplicarla rígidamente, ¿obtuve un deber más esmerado y una composición más cuidadosa? No; obtuve una niña que se preocupó tanto por tener que copiar otra vez su trabajo, que no podía concentrarse, y por tanto, lo hizo cada vez peor, y que probablemente lo hubiera continuado haciendo tan mal como lo que ya había realizado.» (J. Holt, 1967:152)

pudo haberse producido por la reiteración de situaciones de dificultad, pero siempre en el marco de un grupo. Esto evita que el sujeto se sienta responsable por su fracaso y comience a percibirse como parte de la solución de su situación, pero también de la de los compañeros. En este sentido resulta interesante presentar el caso de la maestra comunitaria Cristina Mederos, quien relata a través de la trayectoria de José Luis cómo funciona el grupo de Aceleración:

«Conjuntamente con sus compañeros iniciamos el trabajo en base a un proyecto de interés general, los animales, que elaboramos conjuntamente. A través de él fuimos potenciando la lectura, la búsqueda de información, el trabajo en ciencias sociales y naturales, y lo más complicado para mí fue llegar al mundo matemático. Representó un enorme desafío pero se logró, principalmente, por la gran capacidad y dominio que este niño tiene de esta área de conocimiento y la facilidad de arrastrar consigo a sus compañeros, quienes confían en él y lo respetan. Se formó un excelente grupo de trabajo porque Maicol aportaba material e información, Jairo más lento y con más dificultad, iba atrás y se ayudaba con los juegos didácticos... para poder seguirlos; pero ellos no lo abandonaban, y Luis con su alegría y continua charla, creaba un ambiente agradable de trabajo.» (C. Mederos, s/f)

Como puede verse, la maestra comunitaria parte de las fortalezas de cada niño no solo para planificar la propuesta con cada uno, sino como punto de partida para potenciar el trabajo en el grupo. Es muy interesante el lugar que asume esta maestra en la medida en que reconoce que las posibilidades de abordar el tema de las matemáticas en el grupo *“se logró principalmente por la capacidad que tiene este niño”* (José Luis). Esto significa que los saberes de cada alumno tienen un papel fundamental en el éxito de la propuesta planteada, y este depende del lugar que esos saberes asuman en el desarrollo de la misma. Es claro que para esta maestra *“lo actitudinal”* no se separa del *“desempeño académico”*, porque las características de cada uno se constituyeron en el *punto de partida* de un nuevo aprendizaje que consistió en la participación en un *“grupo de trabajo”*, como designa Mederos a lo que ocurrió con Maicol, Jairo y Luis, quien *“con su alegría y continua charla, creaba un ambiente agradable de trabajo”*.

⁵ Esto es así, puesto que *“en estos años de vigencia del programa son varios los casos de aceleración, por suerte exitosos”* (C. Mederos, s/f).

⁶ *«A principios de año se nos presenta un nuevo desafío: en nuestra escuela los sextos años están en el turno matutino y trabajan por áreas, por lo cual los niños en agosto iniciarían el pasaje no solo de grado y turno, sino también de maestro comunitario, porque al existir dos maestras comunitarias, Gabriela sería la encargada de continuar con el trabajo iniciado, pero con una gran ventaja, ella sería una de sus maestras de aula.»* (C. Mederos, s/f)

En el mismo sentido, en la revista *Andamios* N° 1 se plantea lo siguiente en relación a la Aceleración:

«El trabajo en grupos permite generar... la autoestima, la tolerancia, el respeto, la comprensión y la confianza en el otro, que luego pueden permitir una mayor participación en la discusión de temas y toma de decisiones individuales y colectivas. Se crea un clima que permite “mostrarse” en las dificultades y carencias pero sobre todo en lo que se piensa, en lo que se sabe, en los intereses y en lo que se puede disfrutar en la escuela.» (EL ABROJO. INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR, 2005:70)

Esto reviste particular importancia no solo por los aprendizajes que se pueden lograr en este espacio reducido, sino fundamentalmente porque también permiten diseñar estrategias de inserción de los niños en el grupo clase.

«Los logros de este espacio (con aproximadamente diez alumnos) se trasladarán luego a otros espacios más amplios como el áulico, el escolar o el comunitario. En este aspecto es importante respetar el proceso de los niños, quizás les lleve tiempo poder desplazarse del lugar que ocupan en el grupo (el que no puede, no le interesa, molesta, no quiere) y mostrar lo que están logrando.» (EL ABROJO. INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR, 2005:70)

Avanzando un paso más en esta dirección, en la Escuela N° 70 de Tacuarembó, donde trabaja la maestra Cristina Mederos, se plantea una experiencia innovadora relacionada con el pasaje de quinto a sexto grado del grupo de los alumnos incluidos en Aceleración. Se dieron algunas situaciones que parecían una dificultad, aunque se logró encontrar una solución:

«Desde el primer momento fueron muy bien recibidos por todos los compañeros, quienes ya están acostumbrados a esta clase de cambios⁵ (...) Al principio resultó difícil adaptarse a un cambio tan brusco⁶, tener dos maestras, trabajar en áreas, no contar con el apoyo de la maestra comunitaria que ellos conocían, sino que debían adaptarse a la nueva maestra y a esto le sumamos el cambio de compañeros de toda la escuela ya que ahora concurrían de mañana. De los tres el que mejor y en menor tiempo se adaptó fue José Luis, pero como siempre no abandonó a sus compañeros y los fue

Foto: Concurso Fotográfico QE / Cecilia Rey



“arrastrando” con él. Aquí vimos que habíamos tomado una muy buena resolución al no separarlos y colocar a los alumnos de quinto B en un sexto y los de quinto A en el otro grupo.»

Más allá de las dificultades que pudieran plantearse, la opción de la escuela fue mantener en un mismo grupo a los alumnos que habían aprendido a trabajar juntos, para que de esa forma pudieran apoyarse en la nueva etapa que se abría⁷.

Por esta razón decimos que el sujeto de la educación es un alumno formando parte de un grupo. Esto permite asimilar la forma de abordaje pedagógico al modo de trabajo de los maestros rurales con grupos multigrado. La apuesta es superar una forma de concebir el trabajo pedagógico que opera «por reducción al individuo»⁸, como lo plantea Baquero (2006), donde la interacción pedagógica está pensada desde el modelo de un docente dirigiéndose a todos y a cada uno, avanzando hacia una modalidad de enseñanza en la cual el grupo pueda interactuar entre sí, donde todos puedan aprender, pero también enseñar a todos. En definitiva, se trata de otra forma de circulación del saber en el aula.

La planificación compartida: la apuesta del grupo docente

De la misma manera, el trabajo del maestro comunitario en la escuela no se desarrolla en forma aislada. La experiencia del programa permite afirmar que la planificación colaborativa del equipo docente es un factor relevante a la hora de evaluar procesos y resultados de los niños que participaron del programa. Esta estrategia apunta a generar el protagonismo de todos los docentes como responsables de las trayectorias de los niños durante su pasaje por la escuela. El maestro de grado es fundamental durante un período de tiempo, pero es también una parte de la totalidad de la trayectoria de cada alumno.

Como vimos, un elemento fundamental de la dinámica en el grupo de Aceleración es el trabajo en equipo; pero este es el marco que permite el compromiso con los acuerdos que se realizan

⁷ Es interesante mencionar que José Luis, quien estaba desfasado por un solo año, no había sido acelerado el año anterior porque la maestra de cuarto año consideraba que «solo había repetido un año y que no estaba preparado para enfrentar el reto de salto a un grado» y «era mejor que realizara un buen año que lo ayudaría a compensar lo que le faltó y potenciarlo para cursar luego los siguientes grados». Al finalizar sexto año, la nueva maestra de clase de José Luis pronosticó que «podría alcanzar matiz de sobresaliente».

⁸ Por «reducción al individuo», Baquero plantea «una suerte de visión esencialista clásica acerca de una armonía natural entre individuo y prácticas escolares, de modo que el malestar habitual de los sujetos o sus bajos logros se pueden explicar por su incordiosa o deficitaria naturaleza» (2006:82).

con cada uno de los niños. Una clave del trabajo del maestro comunitario son los *acuerdos*. Como en el caso de la línea de alfabetización en hogares, en Aceleración resultan trascendentes también los acuerdos realizados con la familia, con los maestros de aula de la clase que está cursando el niño y de aquella a la que promoverá, además de los realizados con los propios niños. Aquí la intervención de directores y supervisores facilitando la implementación institucional es trascendente. Si las trayectorias se deben pensar integralmente, necesitamos también desarrollar los mecanismos que permitan tener una visión de conjunto. En cada tramo se debería partir de lo que se sabe para avanzar hacia lo que no se sabe, y no inhabilitar al sujeto porque se considere que no alcanza un supuesto estándar “universal” para su edad.

Por esta razón, los objetivos además de acordados, deberían ser conocidos por todos los adultos además de los niños. Y esto permite tener presentes, a la hora de la ejecución de las actividades, aquellos contenidos que es necesario fortalecer en cada caso para que la “Aceleración” sea exitosa, pero además permite tener una visión desde diferentes ángulos del proceso de cada niño, incluyendo a la familia como un actor relevante.

Desde el año 2005 hasta ahora, los maestros comunitarios han desarrollado una variante de esta línea. Plantean que en algunas escuelas, la Aceleración es trabajada en el sentido de “nivelación”, aludiendo a que los alumnos integrados a estos espacios no promueven a otro grado a lo largo del año, sino que en realidad se interviene para lograr *el cierre exitoso del año en curso*. Esto ha traído como consecuencia algunas dificultades en la definición de la tarea de los maestros comunitarios, puesto que cuando enfocan su trabajo de esta forma, este se confunde con la manera en que interviene el maestro de apoyo. Ante esto nos parece fundamental la reafirmación del trabajo en pequeños grupos y no la tarea individual, las alianzas pedagógicas con los adultos referentes de los niños y con el propio alumno, el garantizar más tiempo pedagógico en el contrahorario del tiempo de aula; todo esto pensamos que debe contribuir a pensar la culminación del año como parte de una trayectoria escolar que prosigue el próximo año en el grado siguiente.

Para concluir

Planteamos al comienzo del artículo que la escuela se encuentra en una fase de transición. Creemos que el Programa de Maestros Comunitarios está instalando una manera de hacer escuela que está en consonancia con esta nueva forma de pensar las instituciones educativas donde *el sujeto de la educación* son los niños y las niñas.

La invitación es a recrear y analizar la trayectoria escolar de nuestros niños, conceptualizando la misma no como un problema individual, sino como un tema que debe ser atendido en clave institucional, con la intervención de todos los actores adultos (maestros, profesores, familia).

Desde esta perspectiva, el currículo debería ser pensado de forma de promover, en cada sujeto, trayectorias educativas que estimulen el aprendizaje. Y este debería ser el objetivo principal. La Aceleración constituye un recurso importante en este sentido, ya que aporta flexibilidad en la forma de concebir formatos que abren otras perspectivas para encontrar estrategias cuando los niños no están aprendiendo. 

Bibliografía

- ALMIRÓN, Graciela (2008): “El Programa de Maestros Comunitarios: una mirada en clave 2008” en Revista *hacer escuela... entre todos*, Año 1, N° 1. Salto: Impresora Salto (Arte S.A.).
- ALMIRÓN, Graciela; FOLGAR, Leticia; ROMANO, Antonio (2009): “Diccionario del Programa de Maestros Comunitarios. Aportes para pensar el vocabulario escolar” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 93, Edición Especial: “El maestro como constructor del currículo” (Febrero), pp. 223-227. Montevideo: FUM-TEP.
- BAQUERO, Ricardo (2006): “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar” en Ricardo Baquero; Gabriela Diker; Graciela Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- DOCENTES DE LA ESCUELA 57; BAQUERO, Ricardo; GRECO, María Beatriz (2006): “Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas” en Ricardo Baquero; Gabriela Diker; Graciela Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- EL ABROJO. INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR (2005): *Andamios. Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios*, Año 1, N° 1. Montevideo: Frontera Editorial.
- HOLT, John (1967): *El porqué del fracaso escolar*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- MEDEROS, Cristina (s/f): “No siempre... tenemos razón”. Artículo inédito.
- TERIGI, Flavia (2009): “Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa”. Documento de la Organización de Estados Americanos, Proyecto Hemisférico de OEA. “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar”. Buenos Aires.