

# El lugar de las Prácticas Pedagógicas Alternativas en la tradición escolar para la protección de trayectorias escolares

Noelia Campos, Verónica Habiaga, Evangelina Méndez y Tania Presa\*

## Resumen

En el presente trabajo intentaremos poner en discusión y reflexión las formas en que habita lo “alternativo” a la tradición escolar desde la construcción del concepto de Prácticas Pedagógicas Alternativas (PPA) que persiguen como objetivo específico: la protección de las trayectorias escolares. En este sentido realizaremos un recorrido por algunas de las iniciativas a nivel de política educativa (Evaluación de Intervención Temprana y Protocolo para evitar rezago) que persiguen este fin y desde el cual se desprenden infinitas prácticas originadas al interior de las instituciones escolares, muchas veces silenciadas e invisibilizadas, siendo un signo latente de las formas en que habita lo alternativo en nuestras escuelas y siendo un desafío para los profesionales e investigadores en educación ir a su encuentro y sistematización.

**Palabras clave:** PPA (Prácticas Pedagógicas Alternativas), Trayectorias escolares, Tradición escolar.

## Abstract

In this paper we will try to put in discussion and reflection on the ways in which inhabits the alternative in the school tradition through the concept of Pedagogical Practices Alternatives (PPA) that specifically target is: school trajectories protection. We conducted a tour of some of the initiatives education Policy (Evaluation of Early Intervention and Protocol to prevent lag) with that objective from which they emerge countless practices originated within educational institutions, often silenced and invisible, it is a sign of latent forms that inhabit the alternative in our schools and a challenge for professionals and researchers in education find and systemized.

**Keywords:** PPA (Pedagogical Practices Alternatives), School trajectories, School tradition.

*Está la escuela, están los alumnos, están los docentes, están los contenidos a impartir, pero el juego no se arma. Y sin embargo, todos siguen yendo (...) Y la pregunta es (...): ¿qué sería aquí lo político de la escuela? ¿Cómo puede la escuela diseñar estrategias de intervención que sean buenas porque lo que consiguen puede ser percibido por docentes, alumnos y toda la comunidad? ¿Qué podemos leer de estas permanencias de los chicos en las escuelas por fuera de aquello esperable como puede ser “aprobar las materias”? ¿Es posible que todos sientan que allí pasa algo más que tener que interpretar una partitura que les llega desde fuera?*

(Niedzwiecki, D.Southwell, M., 2015, p.105)



## Introducción:

Somos parte de una educación institucionalizada, tradicional y reconocida por todos o la mayoría a través de la identificación de ciertos aspectos y prácticas que la tornan “conocible”. Sin embargo, en el último tiempo se han desplegado diferentes modalidades educativas que vienen a ser concebidas como “alternativas”, aunque la mayoría de ellas han surgido al interior de propuestas de carácter no formal, también es cierto que los docentes han comenzado en forma incipiente a desarrollar experiencias pedagógicas alternativas en escenarios tradicionales que coexisten o cohabitan tanto con políticas educativas desde las que comparten determinados fines educativos como con propuestas no formales que abogan por una educación diferente. En este sentido, intentaremos teorizar acerca de esas formas alternativas de habitar lo escolar en un marco pedagógico institucionalizado o tradicional. Entendemos que la tradición escolar “ha sido una de las formas en que se han sistematizado las prácticas a través de las cuales se pone a disposición de las nuevas generaciones el acervo de conocimientos valiosos seleccionados. Estos son elementos constitutivos de cualquier tradición: la selección y la conservación; pero la condición de su continuidad depende de su transmisión a los nuevos.” (Romano, 2012, p. 13). El encuentro con las siguientes líneas consistirá entonces, en poner en tensión y en reflexión las formas, las experiencias y prácticas que podamos concebir como alternativas a lo tradicional pero que en su afán no persiguen el intento de omitir lo instituido sino de habitarlo.

## Habitar la tradición escolar:

Comencemos por pensar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos

de “habitar” lo escolar, la tradición escolar. Habitar en la escuela conlleva una idea de “*hábitat de saber*” (Santos, 2013, p. 47) y es en este territorio donde los saberes circulan, se construyen y se materializan en la enseñanza y el aprendizaje, no como sinónimos sino como dos hábitats diferentes aunque se vinculan. Según Santos (2013) podemos identificar cuatro hábitats del saber que no son lineales sino que guardan cierta correlación formando parte de un continuo desde el cual se sostiene lo escolar, la tradición que moldea las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Estos cuatro tipos de hábitats se constituyen por: el ámbito de producción, el ámbito de lo curricular, los saberes enseñados y los saberes aprendidos. El primero de ellos, confiere a los saberes producidos, operando en ellos ciertos mecanismos de legitimación que justifica su permanencia y formas en que son divulgados. Podemos identificar a la ciencia como un ámbito reconocido de producción de saberes. El segundo hábitat, el que refiere al ámbito de lo curricular implica el recorte del universo de saberes derivados del ámbito de producción y son transformados para hacer posible su enseñanza. El tercer hábitat, el correspondiente a los saberes enseñados guarda relación directa con las decisiones que el docente toma al seleccionar los contenidos a ser enseñados, entrando en juego la comunicación y transmisión de los contenidos organizados para la enseñanza. El último de los hábitats, está dado por el que confiere a los sabe-



res aprendidos en tanto consideramos el dinamismo y volatilidad de los saberes que circulan en el aula, siendo muy difícil comprobar qué verdaderamente puede ser considerado como aprendido desde su materialidad. He aquí un punto importante para pensar los mecanismos de evaluación que desde el sistema educativo se proponen, en tanto:

Los mecanismos de evaluación miden la distancia entre el saber enseñado y el saber aprendido, aunque son poco eficaces para comprobar la naturaleza y las características de este último. Incluso tienen muchas dificultades para encontrar los indicadores más adecuados y fiables de aprendizaje; recurriendo a los de aplicabilidad y transferencia, por ejemplo. Esto hace que en general los mecanismos de evaluación estén concebidos a partir de una fantasía que les hacen decir más de lo que pueden decir. La respuesta a la pregunta, la resolución de un problema, la exposición del conocimiento, la producción de un texto, son mecanismos que intentan poner en términos materiales el supuesto saber aprendido. Sin embargo, lo que se puede obtener de ello son apenas algunos indicios de la existencia de un saber aprendido y la manera en que se configura. (Santos, 2013, p. 57).

Entre estos diferentes ámbitos se encuentran distintos espacios o niveles que tienden a distanciarse o acercarse poniendo a disposición ciertos aspectos. Así, en lo que refiere al saber y su enseñanza, los dos niveles de hábitat que podemos identificar son aquellas que refieren a lo

que Chevallard ha llamado transposición didáctica, es decir el saber en el escenario de producción y las manipulaciones o transformaciones que se realizan para pasar del saber sabio al saber didáctico. En otro nivel encontramos la distancia que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, distancia que niega la fantasía de que se aprende de la misma forma en que se ha enseñado. Esta fantasía conlleva un fracaso depositado en el sujeto, el sujeto que no aprende, el que fracasa. En este sentido, repensar los hábitats del saber, es pensar en la posibilidad, en la diferencia y no en la falta.

La manera en que se reconstruyen los saberes, en tanto saberes aprendidos, está atravesada por circunstancias excesivamente singulares y mínimamente aprehensibles por quienes observan desde lejos, aun para el docente. Los indicios del saber aprendido no se manifiestan claramente, permaneciendo en gran parte ocultos. (Santos, 2013, p. 58). En este sentido, cabe preguntarnos por ejemplo, la repetición escolar como una de las expresiones del fracaso escolar ¿qué lugar tiene? o el fracaso escolar ¿a qué hábitat del saber pertenece? En este contexto, en estas formas de habitar en la escuela, las formas de hábitat del saber no son exclusivas para algunos, sino que todos los sujetos los habitamos desde la producción de saber, desde la enseñanza o desde el aprendizaje.

### **Sobre las Prácticas Pedagógicas Alternativas:**

En el territorio escolar, en ese habitar cotidiano, existe una búsqueda que intenta pensar las formas en que el fracaso escolar es habitado y por lo tanto concebido, en tal sentido, muchas instituciones y maestros en particular han construido



distintas prácticas, a veces “prácticas mínimas” donde se procura “alterar” un “orden” establecido, gestándose prácticas pedagógicas alternativas desde las cuales intentar por ejemplo, revertir el fracaso escolar. Entendemos que, las prácticas educativas están constituidas por formas de “hacer” en el aula, sustentadas en un fuerte componente didáctico, a partir del cual construyen sus sentidos. Así, las prácticas educativas no solo comprenden componentes del orden pedagógico sustentados en la formación, sino que se configuran desde su dimensión política. En este sentido, algunos autores hacen referencia a las prácticas educativas y su íntimo vínculo con los rituales escolares. Pero, ¿cuál es la naturaleza de dichos rituales y su implicancia con las prácticas educativas? Los rituales escolares se configuran como signos (Margulis, 1994), elaborados a lo largo del tiempo en el interior de una cultura determinada, (en este caso la cultura escolar) que van configurando una forma determinada de actuar, la cual muchas veces se vuelve imperceptible e incuestionable. Así, se van impregnando en la práctica escolar formas de actuar, de hacer, de pensar y de decir que conforman el discurso pedagógico y son decisivas en los procesos decisionales del cuerpo docente. Pensar el acto de educar en clave de acto político implica el reconocimiento del sujeto de la educación como un igual; implica realizar prácticas educativas justas que garanticen el acceso y una distribución igualitaria de la educación. Pensar la educación como un acto político implica volver la mirada al sujeto de la educación, abriendo espacios a la reconocimiento del otro. Las prácticas educativas, están cargadas de sentidos, y al decir

de Gentili (2008), “el espacio de lo político es el espacio de la lucha por los sentidos”. En este sentido, es preciso concebir la práctica educativa como, “una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra”. (Núñez, 2007, p.11).

En Esta línea, entendemos que toda acción pedagógica está alejada de cualquier neutralidad puesto que encierra una dimensión política que remite a:

La perspectiva gramsciana— a la misión político-pedagógica de los intelectuales frente a la hegemonía social y las posibilidades que deben generar para el progreso intelectual de la ciudadanía. “Alternativas pedagógicas” debería ser entendida como la construcción de una escuela democrática en el marco de un sistema educativo capitalista, sobre todo porque pudiera proporcionar una elevación cultural y unos mecanismos de conciencia democrática a los grupos sociales que se oponen al modelo de relaciones productivas, sociales y culturales del grupo dominante. Gramsci pondría los cimientos para la construcción de las “alternativas” vistas, fundamentalmente, como una gama de posibilidades, y no tanto como un paradigma, en relación con el problema de la hegemonía política y social (Puiggrós y Gómez, 1994, p. 184).



Al decir de Gómez Sollano y Corenstein, (2013), una alternativa pedagógica remite a:

un registro de búsqueda, de anhelo de crear mejores condiciones que impacten a largo plazo. Tiene como punto de partida una necesidad que pone en juego experiencias y expectativas que se configuran en significaciones compartidas. Así, “lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. (Gómez Sollano y Corenstein, 2013, p. 43).

Los sujetos construyen procesos y prácticas alternativas que se articulan en prácticas y saberes que generan transformaciones que interpelan y modifican lo instituido. Puesto que las variaciones de las realidades educativas ponen de manifiesto “la imposibilidad de sostener la trama institucional y social que las configuró como referente ordenador de la modernidad y la cohesión social, pero también evidencian la importancia de construir narrativas en las que la transmisión e inscripción del legado sean posibles, con el impacto que esto tiene en la formación de las nuevas generaciones y los procesos de desterritorialización y reterritorialización de los saberes, los deseos y las experiencias, así como las dimensiones del espacio en las que una temporalidad simbólica e histó-

rica se materializa y adquiere sentido.” (Gómez Sollano y Corenstein, 2013, p. 45).

Desde el ámbito de la educación no formal ha sido mucho más fácil pensar lo “alternativo” tal como lo venimos concibiendo en este trabajo, de manera más naturalizada que a la hora de pensarlo en el territorio de la educación formal, aspecto que deseamos interpelar, en tanto cuestionar cómo habita lo alternativo dentro de la tradición escolar, desde los formatos hegemónicos. Así nos parece importante acercarnos a la literatura y a las investigaciones de carácter no formal y provenientes del caudal teórico de la educación popular que ha incursionado en estos aspectos y por lo tanto desarrollado interesantes estudios desde los cuales se ha generado una construcción teórica en torno a las prácticas o experiencias alternativas, de las cuales valernos para pensar como desafío una posible sistematización de prácticas pedagógicas alternativas que tiendan a proteger las trayectorias escolares en el territorio de lo formal, de lo escolar. Así, nos encontramos con los aportes de APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) quienes a través de dicho programa han sistematizados importantes experiencias a partir de un formato creado por ellos que consta de cinco campos que tienden a facilitar la organización, revisión y el análisis de las experiencias, es decir hacen posible su sistematización. Este formato se compone de los siguientes elementos: ubicación de la experiencia; visión y sentido de lo educativo; características generales de la experiencia; características pedagógicas de la experiencia y su trascendencia. Sin duda este programa viene a constituir un interesante antecedente para pensar futuros instrumentos de



sistematización de prácticas pedagógicas alternativas desarrolladas en el seno de la educación formal.

### **Las políticas educativas en torno al fracaso escolar:**

Cuando lo educativo se torna una cuestión pública, de gobernalidad, de política educativa se hace necesario pensar los problemas cotidianos de la escuela más allá de su cotidianeidad. En este sentido se vuelve indispensable pensar los formatos tradicionales que han adoptado en el último tiempo lo escolar. Formatos que si bien han colaborado en el incremento de la matrícula educativa, con el fin de homogeneizar, han transitado por pilares de desigualdad de acceso e inclusión educativa. Así, es necesario pensar la relación Estado-Escuela y de cómo se construyen las políticas educativas en torno a viejas problemáticas por las que atraviesan en especial la escuela pública y qué saberes son contruidos a partir de determinados planteos. Es en este punto que optamos por enfocarnos en una temática que viene formando parte de las políticas educativas del último tiempo: la reversión del fracaso escolar. Esta temática ha formado parte de la existencia misma de la escuela como tal, acompañándola y dotándola de diferentes sentidos y percepciones. En la actualidad optamos por trascender la noción de fracaso escolar asociada al “modelo patológico individual” (Lus, 1988) de no aprendizaje para concebirlo desde una perspectiva integral y multicausal, donde la problemática ha superado la idea de prevención para detenerse en aspectos vinculados a la inclusión educativa y el derecho a la educación (Terigi, 2009). Desde los distintos enfoques teóricos, el fracaso escolar constituye un fenómeno complejo y multidimensional. Concebido como “una forma de exclusión social

temprana cuyos signos más frecuentes son: rendimiento, insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo, repetición, extraedad y desafiliación educativa” (Kachinovsky, 2012, p. 38).

### **Trayectorias educativas:**

En muchas instituciones, se desarrollan estrategias que intentan enfrentar el fracaso escolar. Así, la esencia de la construcción de alternativas pedagógicas, implica una forma de resistencia a la “neutralidad” y “normalidades” de la gramática escolar. Esa gramática está constituida por formas de “hacer” en la escuela, formas de habitarla, formas que responden un discurso dominante y dejan pocos espacios para construcción de discursos alternativos. Así, en relación a las nuevas formas, a las alternativas, a las nuevas conceptualizaciones que comienzan a construirse en torno al fracaso escolar y que forman parte de los marcos conceptuales de las actuales políticas educativas, aparece asociado el concepto de trayectorias escolares. Es el sistema educativo quien desde su organización y sistematización define y propone determinados recorridos a los que llamamos trayectorias escolares. Las mismas son trayectorias de tipo teóricas, por ser aquellas que expresan la progresión lineal que el sujeto debiera seguir a lo largo del sistema educativo. Así estas trayectorias se organizan en base a tres elementos que las sustentan: organización del sistema por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados de instrucción. (Terigi, 2009). En paralelo a las trayectorias teóricas coexisten las trayectorias reales, es decir los itinerarios que realizan los sujetos a lo largo de su escolaridad, que pueden o no coincidir con las trayectorias teóricas, mientras que otros sujetos transitan por “trayectorias no



encauzadas” que se apartan y difieren de los recorridos homogéneos y ya conocidos, persistiendo en este caso una base de alternativo en la que se sustentan. Sin dudas, que las políticas educativas apuestan por generar estrategias de protección y mayores oportunidades que les permitan a los sujetos desarrollar trayectorias escolares más continuas, evitando el rezago de los estudiantes y las experiencias asociadas a ello, como pueden ser la repitencia.

Las trayectorias escolares si bien han sido estudiadas e investigadas en relación al ingreso y egreso de los estudiantes en el sistema educativo, no así los estudios se han enfocado en la reconstrucción de las trayectorias reales de los sujetos y durante su tránsito y participación en el sistema educativo. En este sentido, es de notoriedad la identificación de problemáticas tales como la repetición que se suele concentrar en los primeros niveles del sistema educativo, habiendo un alto índice de repetición el primer grado de primaria y en el primer grado de educación media, volviéndose necesario el estudio de las causas de riesgo y las prácticas alternativas que se puedan generarse al interior de las instituciones para la atención de dicha problemática.

Recientemente en nuestro país el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) presentó un estudio acerca de las trayectorias escolares, el informe denominado “Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014” enfocándose en dos aspectos: las trayectorias educativas en la enseñanza media seguidas por la cohorte de estudiantes evaluados por PISA en 2009 y las valoraciones de los jóvenes en relación a sus experiencias sociales

y académicas en la educación media. Allí, se reflejan entre muchos aspectos de importancia, el análisis de los principales eventos que afectan el logro de trayectorias reales, como son la repitencia y la no asistencia de los estudiantes al sistema educativo. El informe entiende que la repitencia tiene como consecuencia directa en término de trayectoria escolar: el rezago, entendido como la situación de atraso en el trayecto educativo de un estudiante con respecto a su generación. Cabe destacar así, por ejemplo que “entre 2012 y 2013 más del 10% de los alumnos de primer grado de primaria pública tenía edad superior a la teórica” (INEEd, 2016, p. 104).

Actualmente dentro de las políticas educativas que promueve nuestro sistema educativo, se ha comenzado a hablar de la “protección” de las trayectorias escolares, impulsando un interesante sistema de protección de las trayectorias educativas, lo cual supone el abordaje de determinados aspectos, tales como: la inclusión, un sistema de alerta temprana, inter-ciclo y la relación educación y trabajo. Aspectos que contribuirían a incrementar sostenidamente los egresos de los estudiantes en cada ciclo educativo.

Así se viene trabajando e impulsando un protocolo de intervención para el seguimiento de los alumnos de primer año. El mismo tiene como principio fundamental el entender que “El tiempo pedagógico adquiere unidad por las características del desarrollo y del pensamiento infantil, no por la edad cronológica de los alumnos; la enseñanza se organiza con la continuidad y evolución de los procesos de aprendizaje, en colectivo y con una evaluación sistemática.” (ANEP, 2016, p. 48).

Desde el mismo se apuesta a que el colectivo docente genere:



acuerdos conceptuales respecto a las propuestas y experiencias a desarrollar; construcción de ejes que funcionen como hilos conductores permitiendo la articulación entre los grados de un mismo ciclo; definiendo modelos didácticos que orienten las diferentes secuencias de contenidos a ser enseñados; seguimiento de aprendizajes de alumnos por ciclos; evaluando lo implementado por ciclos, entre otros. (ANEP, 2016, p. 64).

### **La EIT (Evaluación Infantil Temprana):**

En nuestro país en referencia a las políticas educativas para el periodo 2016-2020 se asumen importantes desafíos, dentro de los que se encuentra el seguir avanzando desde el marco conceptual de las trayectorias educativas, impulsando políticas educativas que se enfoquen en la expansión de la educación inicial, el aumento de la asistencia, el mejoramiento de los egresos de primaria y un aspecto que nos parece de suma importancia a nuestro trabajo: el seguimiento de los alumnos de primer año enmarcado en el Proyecto de Primer Ciclo, siendo una de las líneas de intervención de este proyecto la reciente implementación de la EIT (Evaluación Infantil Temprana) en la que a continuación nos detendremos. Esta evaluación está basada en una filosofía preventiva que supone no esperar a que el niño fracase para intervenir, se propone desde la consideración de cinco dimensiones fundamentales del desarrollo infantil: conocimiento de sí mismo y del entorno, aspectos socio-emocionales, psicomotricidad, desarrollo cognitivo (Lengua y Matemática) y lenguaje y comunicación. En lo que respecta a su aplicación, la misma es llevada adelante por el maestro de clase quien en el marco de su trabajo de aula le es posible

generar un reporte por cada niño, que a su vez van a formar parte de los reportes de otros grupos pertenecientes a su jurisdicción siendo así posible el intercambio y el trabajo en acuerdos con otros docentes. La EIT se aplica a niños de los niveles de cuatro y cinco, lo cual estaría favoreciendo y ofreciendo la oportunidad de que los docentes puedan intervenir durante esos dos años lectivos de manera que los niños al llegar a primer año lo hagan con la mayor adquisición de las competencias esperadas. Cabe destacar que el objetivo de la evaluación pasa por la identificación temprana de posibles dificultades de aprendizaje a experimentar en determinados niños, pudiendo intervenir oportunamente.

### **El desafío: la sistematización de prácticas...**

El desafío, puede consistir en comenzar a estudiar e investigar aquellas prácticas que apoyadas e impulsadas en el marco conceptual de las actuales políticas educativas son capaces al interior de las escuelas, de generar prácticas pedagógicas alternativas (PPA) que habitan y cohabitan con la tradición escolar, aspirando a proteger, evidenciar y seguir de cerca las trayectorias escolares, sobre todo en los primeros niveles educativos. En este sentido se vuelve imprescindible la sistematización de dichas prácticas, para lo cual será fundamental pensar y proponer en y desde el diálogo con los docentes posibles instrumentos que nos permitan la sistematización y difusión de tales experiencias.

Cuando nos referimos al proceso de sistematización, éste es entendido como un complejo proceso de investigación:

que dé cuenta de las expresiones generadas por diferentes





actores sociales, constituye una cuestión central en el estudio de las experiencias que estos han generado como respuesta a una serie de necesidades en las cuales lo educativo ocupa un lugar central. En este sentido un ejercicio importante es la sistematización de experiencias, que desde la década de los ochenta ha convocado a nivel regional e internacional a diversos investigadores y grupos de trabajo para documentar, analizar y recuperar desde propuestas particulares este campo problemático.” (Gómez Sollano, 2015, p.12).

La sistematización de experiencias, requiere de un proceso participativo que implique momentos tales como: la delimitación del objeto; la identificación de ejes centrales de la sistematización, es decir lo que nos interesa sistematizar; reconstrucción de la historia de la experiencia; análisis de las categorías centrales de la experiencia; documentación sistemática de la experiencia mediante la redacción de un documento preliminar y final; la formulación de conclusiones y por último la devolución al colectivo. (ANEP, 2008, p.11).

El desafío de sistematización, entonces, procura partiendo de la premisa de que las prácticas pedagógicas alternativas habitan el espacio escolar, configuran los discursos docentes y se gestan en el seno de las instituciones obturando las prácticas dominantes. Esas prácticas que se constituyen como alternativas, no necesariamente responden a grandes despliegues didácticos e institucionales, en ocasiones habitan en aquellas “prácticas mínimas”, sencillas, simples, pero cargadas de una sentidos que permite erosionar los

discursos únicos, hegemónicos, inexorables.

A continuación, se presentan algunas prácticas que creemos pueden constituirse como Prácticas Pedagógicas Alternativas para la protección de trayectorias escolares, ya que una vez identificadas sería posible definir instrumentos que nos permitan su futura sistematización:

### Identificación de PPA

<p><b>“Alteraciones” del formato escolar</b></p>	<p>Adaptaciones curriculares (por niveles)</p> <p>Desestructuración del aula (talleres, pequeños grupos, plenario, etc.)</p> <p>Desarrollo de proyectos por áreas, por nivel y/o institucionales.</p> <p>Quiebre de grupos</p> <p>Nivelación de grupos.</p> <p>Aula expandida (uso de espacios virtuales, distintos espacios locativos, etc.)</p> <p>Trabajo coordinado con: MAC, PMC, Maestro más maestro, etc.</p>
<p><b>“Alteraciones” didácticas</b></p>	<p>Trabajo en estaciones</p> <p>Juego/trabajo</p> <p>Resignificación del espacio lúdico</p> <p>Evaluación formativa (diálogo con las prácticas) .</p> <p>Integración de disciplinas alternativas (actividades deportivas, danza, yoga, teatro, plástica, etc.).</p>



<p><b>Prácticas de participación</b></p>	<p>Generación de espacios que permitan transitar el espacio escolar, más allá de espacios previstos institucionalmente (CF/CP).</p> <p>Realización de actividades con las familias (talleres, clases abiertas, etc.).</p> <p>Construcción de “alianzas pedagógicas” con familias.</p> <p>Desarrollo de actividades recreativas o deportivas que integren a las familias.</p> <p>Microemprendimientos productivos (huertas).</p> <p>Trabajo en red con organizaciones e instituciones del medio.</p> <p>Seguimiento de alumnos con alto índice de ausentismo.</p>
<p><b>Prácticas de gestión curricular-institucional</b></p>	<p>Articulación entre docentes de diferentes grados.</p> <p>Trabajo en espacios de coordinación docente.</p> <p>Identificación de niveles de logros comunes por niveles.</p> <p>Intercambio entre docentes paralelos.</p> <p>Trayectos escolares no convencionales.</p> <p>Flexibilización de los espacios y conformación de grupos.</p>

Cuadro 1

\* **Noelia Campos.** Formadora en tecnologías digitales del CFE. Maestra.

**Verónica Habiaga.** Formadora en tecnologías digitales del CFE. Maestra.

**Evangelina Méndez.** Licenciada en C. de la Educación. Maestra. Docente en CFE.

**Tania Presa.** Magíster en Psicología y educación. Licenciada en C. de la educación. Maestra. Docente en CFE.

*El equipo de autores lleva adelante un proyecto de investigación financiado por la ANII sobre prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año.*

### Referencias bibliográficas

ANEP (2008). *Proyecto Formato escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas.* Uruguay.

----- (2016). *Orientaciones de políticas educativas y de gestión. 2016-2020.* Uruguay.

Gentili, Pablo. (2008). Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro. En: Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela. (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires, Argentina: Editorial del estante.

Gómez M. Corenstein, M. (coord.), (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* México DF, México: Universidad Autónoma de México.

----- (2015). *Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes.* En Revista Praxis y Saber. Upte. Vol. 6. Nº 12. pág. 129-148.

INEEd (2016). *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014.* Politi, Santiago (coord.). Uruguay.



Kachinovsky, A. Gabián, B. (coord.). (2012). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*. CSIC. UDELAR. Montevideo, Uruguay: Bibliotecaplural.

Lus, M. (1988). Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica. En UNESCOI MED. *Informe preliminar del seminario-taller sobre Fracaso escolar y lectoescritura*. Buenos Aires, Argentina.

Margulis, M. (1994). *La cultura de la noche*. Buenos Aires, Argentina: Espasa.

Niedzwiecki, D. Southwell, M. (2015). En medio de la escuela. Lo político de la política. En: Niedzwiecki, D. (comp.) *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación*

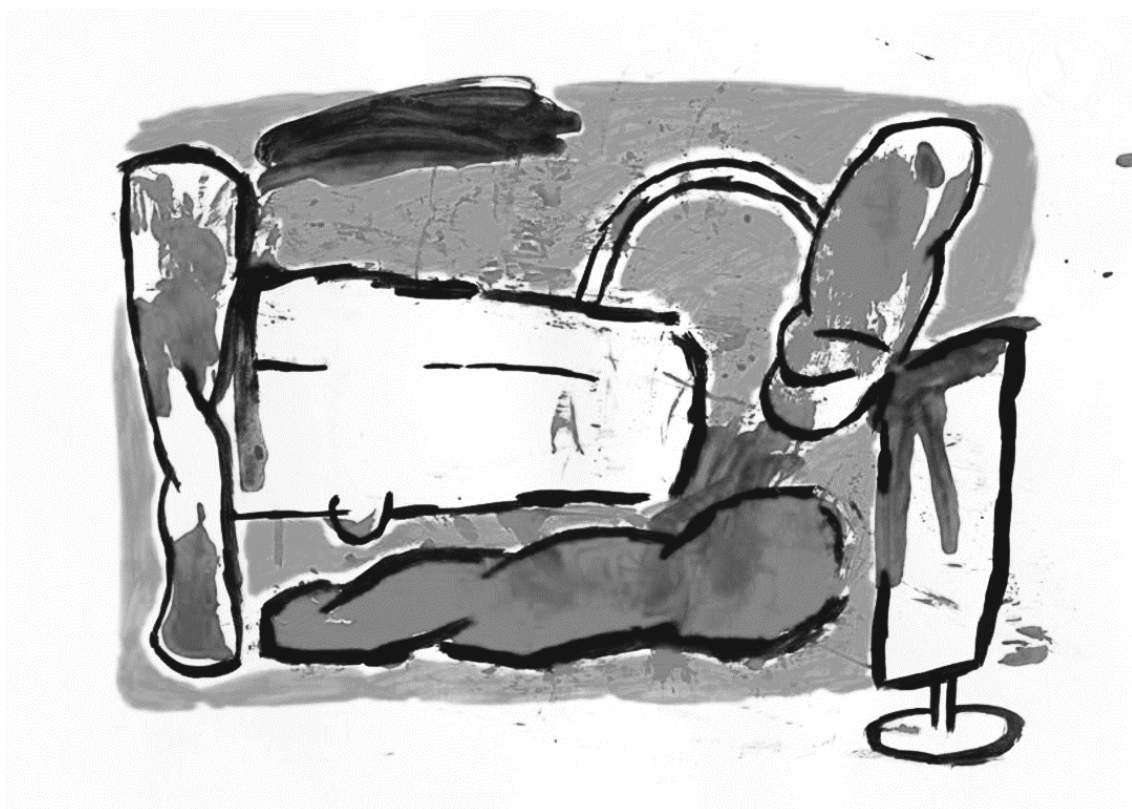
*social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en abril de 2007.

Puigrós, A. Gómez, M. (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Romano, A. (Comp.). (2013). *La tradición escolar: posiciones*. Montevideo, Uruguay: UDELAR. CSIC.

Santos, L. (2013). La circulación de los saberes. En: Romano, A. (Comp.). (2013). *La tradición escolar: posiciones*. Montevideo, Uruguay: UDELAR. CSIC.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Centro Nacional de Información Documental Educativa. Argentina.



Santiago Pérez Soares  
Desayuno  
Acrílico sobre papel 35x30

