



# Experiencias pedagógicas: voces y miradas

Estrategias y materiales pedagógicos  
para la retención escolar



Organización de los Estados Americanos  
Agencia Interamericana para  
la Cooperación y el desarrollo

# Experiencias pedagógicas: voces y miradas

Estrategias y materiales pedagógicos  
para la retención escolar

---

*El Proyecto Multilateral "Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar" es ejecutado con recursos financieros aportados por el Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de los Estados Americanos. Las opiniones expresadas en esta publicación no son necesariamente las opiniones de la OEA, de sus órganos o de sus funcionarios.*



MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

*Lic. Daniel Filmus*

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

*Prof. Alberto E. Sileoni*

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

*Prof. Mirta Bocchio de Santos*

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

*Lic. Miguel G. Vallone*

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

*Lic. María Eugenia Bernal*

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

*Lic. Alejandra Birgin*

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

*Lic. Margarita Poggi*

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación  
Experiencias pedagógicas: voces y miradas : Estrategias y materiales pedagógicos para  
la retención escolar - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y  
Tecnología de la Nación, 2005.  
248 p. ; 26x18 cm.

ISBN 950-00-0516-6

1. Experiencias Pedagógicas 2. Retención Escolar I. Título  
CDD 371.1.

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO  
ESTRATEGIAS Y MATERIALES PEDAGÓGICOS  
PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR

*Miguel G. Vallone*

COORDINACIÓN EJECUTIVA

*Carolina Schillagi*

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA  
Y DE LA PRODUCCIÓN DEL MATERIAL

*Patricia Maddonni*

EDICIÓN DEL MATERIAL

*Ana C. López*

COLABORACIÓN EN LA EDICIÓN

*Paula Montesinos*

DISEÑO GRÁFICO

*Ricardo Penney*



Ministerio de Educación,  
Ciencia y Tecnología



Organización de los  
Estados Americanos  
Agencia Interamericana para la  
Cooperación y el Desarrollo (AICD)

# Índice

Introducción	7
--------------	---

## Experiencias de los países

---

<i>Argentina</i>	11
Como pueden los que no podían	12
Itinerarios de la lectura	32
<i>Chile</i>	61
Trabajando la heterogeneidad en el aula: un proyecto de innovación pedagógica	62
<i>Colombia</i>	79
Uno, aquí, tiene pasiones y recuerdos	80
<i>México</i>	122
Escuela Telesecundaria	123
<i>Paraguay</i>	134
Refuerzo escolar	135
<i>Perú</i>	140
Empecemos cambiando por dentro, luego por fuera	141
Desarrollo mis habilidades sociales	144
<i>Uruguay</i>	148
Proyecto de retención Liceo N° 14	149
Estrategias para mejorar los resultados en el área de matemática a través de los resultados escolares	172

## Otras miradas sobre la retención escolar

---

Notas sobre la producción del fracaso escolar masivo	192
De sospechar a producir la posibilidad. Aprender en la experiencia escolar	206
La relación entre las generaciones	215
El relato de experiencias como fuente para el análisis del "uso" de conceptos	222
El lenguaje de la experiencia. La experiencia de la diferencia en educación	230
La retención escolar como problema pedagógico	238

## Anexo

---

Organización de los sistemas educativos de los países participantes del Proyecto	247
---	-----



## *Introducción*

El trabajo de publicación en el marco de un proyecto resulta ser una experiencia difícil. Implica efectuar un recorte, decidir la selección de un momento particular del proyecto que, a manera de muestra, refleje lo transitado y deleve su inscripción en un recorrido atravesado por reflexiones, discusiones, ajustes, avances.

Un proyecto tiene trayectos que se anticipan y delinear con claridad, pero es habitual que durante su desarrollo algunos rumbos se aparten del camino o de la primera intención de aquellos que diseñaron e imaginaron el recorrido original. En el andar de las experiencias surgen vaivenes, altibajos, intensidades, contradicciones y nuevos trazados.

Esto sucedió con el Proyecto: *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*, que hoy reúne en estas páginas parte de su producción, el tramo de una historia que tuvo origen a mediados del año 2002, cuando Uruguay, Paraguay, Perú, Chile, México, Colombia y Argentina se reunieron con el propósito de recuperar y documentar algunas de las experiencias que las instituciones educativas despliegan en el marco de sus sistemas educativos y al ritmo del contexto social, económico y político que viven nuestros países.

El encuentro con estas experiencias nos convocó a reflexionar y problematizar algunos conceptos y categorías que circulan con frecuencia e insistencia en el campo educativo y que adquieren, según las coyunturas sociales e históricas de cada país, diferentes usos y significados. Tal es el caso del denominado *fracaso escolar*, o de conceptos como *diversidad*, *educabilidad*, *retención escolar*, *condiciones de enseñanza*, sólo por nombrar algunos de ellos.

Estas denominaciones cobran potencia y, por lo general, cierta legalidad dentro de los espacios académicos y en los ámbitos de gestión y decisión política. Pero son las instituciones educativas quienes les otorgan un sentido propio y un alcance que se refleja en las decisiones asumidas y en las prácticas construidas cotidianamente.

Conocer esos problemas a través de la lectura de experiencias escritas por los docentes es una forma de no cristalizar ni perpetuar los problemas y sus formas de resolución y denominación sino, por el contrario, es abrir allí mismo, en el nudo de las experiencias, nuevas posibilidades de interpela-

ción, nuevas preguntas que develen significados que además puedan resultar desconocidos para los propios protagonistas. Entendemos, además, que es en esta vuelta que cualquier apuesta de trabajo cobra un sentido que enriquece lo transitado.

Los problemas del denominado fracaso escolar, abandono, repitencia, sobreedad o temas como el de la diversidad, diferencia, educabilidad, inclusión-exclusión se relacionan con las formas y efectos que conllevan las acciones de las políticas educativas pero, a su vez, se articulan con los formatos habituales de organización de espacios y tiempos destinados a los aprendizajes, y en el despliegue de las prácticas de enseñanza, con el significado de la propia experiencia escolar que le otorgan los docentes.

En este sentido, recorrer a través de las palabras que cada experiencia hilvana cuestiones referidas al proceso de escolarización de los niños y jóvenes es, de alguna manera, reponer, o hacer visible, el carácter político que tienen las instituciones educativas en la construcción de experiencias formativas. En los relatos que aquí se presentan podemos encontrar referencias a aspectos relacionados con la estructura y organización institucional, con la relación entre saberes escolares y extraescolares, con referencias a los modos de convivencia entre los estudiantes de diferentes edades, a los lazos entre generaciones, a la articulación curricular, y a las diversas opciones alcanzadas para construir sistemas de acompañamiento pedagógico. Esos relatos, por tanto, muestran la trama en la que se resignifican los lineamientos educativos de cada uno de los países participantes del proyecto.

Los lectores encontrarán que gran parte de las experiencias han puesto el énfasis en el fortalecimiento, reformulación o revisión del vínculo pedagógico y en la responsabilidad por asumir colectivamente un proyecto de escolarización que sea también un lugar elegido por los propios estudiantes. Cada experiencia explica la situación desde una visión que interpela e interroga y, a su vez, conduce a repensar cómo fue tramitado el fracaso escolar dentro de la institución.

Son las voces de los docentes de distintos países que encuentran, más allá de las diferentes formas de narrar y de sus elecciones y decisiones con relación a las políticas públicas, una manera de construir la propia política institucional.

Seleccionamos para este material algunos relatos pedagógicos, entre los ciento setenta que el proyecto ha recogido. Por cuestiones de extensión, tomamos fragmentos de uno o dos de cada país centrandolo selección en

que ubicaran temas o problemas que pudiesen entrar en conversación con las reflexiones y el recorrido de investigación particular de algunos especialistas convocados para tal fin:

El escrito de Paula Montesinos nos invita a revisar la propia noción de fracaso escolar, poniendo el eje en la forma de producción de este problema.

El sentido de presentar los relatos en el lenguaje de los propios actores conduce, al decir de Carlos Skliar, a mostrar claramente *“como pueden los que no podían”*. En este sentido Skliar nos invitará a hablar y a resignificar el concepto mismo de *retención escolar, pensando en las escuelas como lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, es decir pensar la retención en términos de hospitalidad*.

En un intento, entonces, por cruzar miradas y voces que profundicen ideas, provoquen procesos de desnaturalización de ciertos conceptos o categorías y nos lleven a encontrar algunas claves para seguir pensando proponemos junto con estos especialistas convocados, rastrear a través de este diálogo, el origen de ciertas representaciones sociales acerca de los jóvenes que habitan en contextos de pobreza.

En relación con este punto, interesa preguntarse acerca de ciertas representaciones ampliamente extendidas vinculadas a la posibilidad de “educabilidad” de los sujetos. Ricardo Baquero explora aquella sospecha que suele ubicarse sobre la capacidad de aprender de los alumnos provenientes de sectores populares, a la conformación de específicas identidades escolares y a la noción de “diversidad” cultural impregnando el terreno educativo. En consonancia con esta propuesta, Liliana Sinisi se pregunta acerca de la *tendencia a cerrar o naturalizar procesos en el “uso” recurrente que hacemos de categorías como: “juventud en riesgo”, “familias monoparentales”, “cultura”, “diversidad”, “diferencia”, “identidad”*.

Procuramos además, aportar reflexiones vinculadas a la problematización de las implicancias pedagógicas y didácticas de las propuestas de enseñanza, y a la formulación de proyectos pedagógicos. Flavia Terigi reflexiona acerca del *valor, el sentido y los límites de la formulación de proyectos institucionales y llama a estar atentos sobre algún aspecto crítico de la formulación de propuestas que atiendan a los problemas de la retención*.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo central de la complejidad de las relaciones entre generaciones y cómo éstas se dan en las instituciones educativas, en un contexto de cambios en nuestras condiciones de existencia y aumento de la desigualdad social, Sandra Carli reflexiona acerca de ese

momento en las experiencias en que *el reconocimiento de la diferencia generacional entre profesores y estudiantes, más que constituirse en obstáculo, comienza a ser pensada como condición habilitante de nuevas formas de trabajo, de intercambio, de enseñanza, a la vez atractivas y arduas.*

Cada uno de estos recorridos fueron pensados a partir de la lectura de todas las experiencias, tanto de las que hoy se incluyen en esta publicación como de las que se pueden leer en la pagina web del proyecto, <http://tq.educ.ar/oea>

Con esta publicación esperamos abrir un espacio de diálogo que convoque a la tarea de seguir produciendo en forma colectiva y en pos de encontrar una multiplicidad de recorridos para hacer posible la igualdad educativa para todos los niños, niñas y jóvenes.

Lic. Patricia Maddonni

Coordinadora Pedagógica del Proyecto Estrategias  
y materiales pedagógicos para la retención escolar



*Cómo pueden los que  
no podían*

---

*Los itinerarios de la  
lectura*

---



## *Cómo pueden los que no podían\**

La Escuela General Básica n° 5 tiene desde sus inicios una historia particular. Fundada en los años 80, al final de la dictadura militar junto con otras escuelas del distrito, su acta de fundación no ha sido hallada. En esos momentos, el barrio "El Arco" era apenas un caserío. La escuela fue pensada para una matrícula muy reducida y su planta orgánica funcional, en relación con los docentes se cubría mayoritariamente con estudiantes de magisterio

En el inicio de la actual conducción del establecimiento, la escuela ya contaba con una matrícula relativamente alta que había determinado la construcción de aulas. Desde sus inicios, se nutrió de una matrícula proveniente de sectores trabajadores. En los 90, estos sectores perdieron sus fuentes de trabajo y muchas familias debieron mantenerse mediante el mercado laboral informal y muchos de los vecinos del barrio pasaron a ser desocupados crónicos.

Ante la incertidumbre por el nuevo escenario planteado, la escuela reaccionó cerrándose en sí misma, rigidizando su funcionamiento y promoviendo situaciones que pueden ser calificadas de maltrato, especialmente dirigido a los alumnos y las familias más vulnerables de la institución y la comunidad. Es así como en los casos de repitencia, deserción, sobreedad, "fracaso escolar" se repetían apellidos en una letanía que encerraba mucho de "destino" fatal e inexorable.

Estas opiniones, con su fuerza hegemónica en la institución, terminaron por encarnarse en aquellos a quienes condenaban. El camino a la naturalización del maltrato estaba despejado y rápidamente se instaló fuertemente en la institución.

La cultura escolar marcada por un acentuado individualismo hacía que el trabajo atomizado de los docentes y alumnos no pudiera redundar en experiencias contrahegemónicas que, por lo menos, pudieran ponerla en crisis (es decir, criticar).

Entonces, el proyecto que voy a describir intentó dar respuestas posibles desde otra propuesta institucional, al problema de los altos índices de repitencia, ausentismo y deserción escolar.

---

<sup>1</sup> Autores de esta experiencia: Elena Díaz, Pablo Abad, Susana Roldán, Beatriz Ricobelli, Élica Pasalagua, Lilianna Rossano, Graciela Benítez y Edith Mazza.



Se partió de una premisa institucional: todos los niños tienen igualdad de oportunidades, las mismas posibilidades de desarrollar sus dotes intelectuales y de enfrentarse en las mismas condiciones a las propuestas de la escuela, sin embargo antes de llegar a la escuela, sufren en un país donde se han roto los tejidos sociales que los ponen en situaciones límites y frente a una fuerte discriminación socioeconómica. Los chicos de clase humilde son incorporados al trabajo y a la mendicidad mucho antes de cumplir los catorce años de edad

Nuestro propósito era revertir estos índices, lograr una verdadera inclusión de nuestros alumnos, asegurar su permanencia y fortalecer sus aprendizajes tendiendo al logro de la alfabetización.

En una primera etapa (2001) comenzamos a preparar una serie de actividades orientadas a investigar y reflexionar sobre esta problemática que estigmatizaba la institución. Se partió de un análisis de los datos estadísticos:

- Desgranamiento de matrícula (matrícula inicial – matrícula final).
- Índice de repitencia por ciclo, por año y también por turno.
- Índice de ausentismo.
- Desfasados en edad por año, por ciclo y por turno.

Surge de estos datos una evidente disminución de la matrícula en el tercer ciclo. El ausentismo comienza a aparecer en el primer ciclo, la repitencia aumenta en el segundo ciclo y la deserción es el rasgo característico del tercero.

La matrícula de la institución forma una estructura piramidal donde el alumnado del tercer ciclo forma el área más pequeña en su extremo superior. Debían analizarse las posibles causas.

Decidimos realizar una primera aproximación sistematizada al problema, determinando los conceptos a utilizar, concretando la forma de valorarlos en la práctica, desarrollando un trabajo estadístico. Definimos hipotéticamente los factores de riesgo, entendiendo como "riesgo" cierta fragilidad individual ante las exigencias de la vida escolar.

La primera dificultad que se nos presentó fue que no todos los docentes tenían el mismo concepto. A través de una encuesta de opinión realizada a los mismos, pudimos comprobar que centraban sus argumentos en que el alumno "fracasaba" por su situación económica y social.



No queríamos que la escuela fuera el escenario privilegiado de perpetuación de la desigualdad social, favoreciendo con el éxito a los más favorecidos socialmente y perjudicando, con el fracaso, a los socialmente perjudicados.

A manera de contraargumento se realizó otra estrategia para el análisis y reflexión: una encuesta a un grupo de alumnos en riesgo. La mayoría de ellos manifestaron sentirse dejados de lado, percibir que siempre se los retaba a ellos, que no les interesaba lo que el docente daba, que éste no explicaba, etc.

Nuestra primera acción fue realizar un proyecto de capacitación docente con el objetivo de fortalecer el rol docente. Pretendíamos un docente que se permitiera cuestionar y cuestionarse, argumentar, sentirse parte de la escuela y darse cuenta de que el problema de los alumnos es no sólo que deben aprender cosas en cuyos aprendizajes fracasaron, sino que tienen que aprender de otra forma. Buscábamos no sólo cambiar la escuela, debíamos y queríamos cambiar también nosotros. Deseábamos que colectivamente se decidiera qué escuela queríamos y construirla.

Realizamos encuentros con los docentes por ciclo. Fueron reuniones difíciles para acordar, dado que se registraban resistencias por parte de algunos docentes para realizar una verdadera autocrítica de sus propias prácticas y se continuaba insistiendo en que todas las causas estaban en los alumnos y sus familias. Además persistía un estilo de cultura institucional que no permitía un verdadero cambio. Entonces se centró el trabajo en los modelos de relaciones interpersonales y comunicacionales en el aula y en todos los escenarios de la institución, redefiniendo roles y funciones. En estas reuniones se analizaron problemas concretos de la escuela (situaciones con algún docente, con algún alumno o con algún padre): cómo habían sido abordados, cómo se había intervenido, etc. Se buscaron otros modos de intervención y se tomó conciencia de la importancia de actuar en equipo para compartir decisiones y enfrentar el conflicto para su resolución. Se trata de un proceso de construcción constante, permanente en el tiempo, donde hay que revisar y buscar nuevos acuerdos.

Comenzamos a conformar los primeros equipos de trabajo por ciclo y con coordinadores. Con muchas inquietudes y con ganas de hacer algo diferente nos pusimos a trabajar en la realización de un proyecto curricular del Área de Lengua, ya que a través de otro trabajo de investigación detectamos que la mayor dificultad de nuestros alumnos de tercer ciclo se hallaba en esta área. Se observaban dificultades en su alfabetización. Los docentes manifestaban su preocupación en cuanto a la comprensión lectora.



Existe en la institución diversidad en la formación docente. Esto se traduce en la falta de acuerdos concretos en relación con los criterios de selección, jerarquización y secuenciación de contenidos del área, como así también en la concepción de la misma (enfoque comunicacional de la lengua) y en la concepción de aprendizaje.

Cuando hablamos de alfabetización en la EGB debemos tener en cuenta la importancia del aprendizaje de la lengua como sistema y como producto cultural.

La alfabetización no es un proceso natural, sino social que se inicia desde el momento en que el niño entra en contacto con distintos bienes simbólicos a través de diversos soportes.

Estamos alfabetizados cuando tenemos la posibilidad de apropiarnos de dichos bienes simbólicos. Esta apropiación significa que, a lo largo de nuestra vida, podamos ser usuarios activos y autónomos de la lengua.

Alfabetizar es mucho más que adquirir competencias para leer y escribir, es profundizar la inclusión como sujetos en cultura escrita de una comunidad con mayor justicia. Es lograr ciudadanos cada vez más comprometidos con un saber que es patrimonio de la humanidad.

Deseamos que, a partir de la puesta en marcha de este proyecto, la escuela se constituya en un espacio donde el hablar, escuchar, el leer y el escribir sean experiencias estimulantes y enriquecedoras del lenguaje. Que sea un lugar que promueva la alfabetización requiere de maestros y profesores que conozcan en profundidad la tarea de enseñar, que dispongan de estrategias adecuadas y de la construcción de un proyecto curricular que busque optimizar los resultados de aprendizajes.

Para que lo enunciado en los párrafos anteriores sea una realidad cotidiana en nuestras escuelas, hemos tomado como ejes vertebradores de este proyecto las siguientes fortalezas: trabajo en red, conformación de equipos de trabajo, flexibilización de espacios, tiempos y agrupamientos y capacitación docente en servicio.

Nos planteamos los siguientes objetivos:

- Respetar la integridad del alumno, sus intereses y ritmos de aprendizajes.
- Indagar sobre nuestros propios saberes como docentes.
- Reflexionar juntos acerca de los marcos conceptuales que sustentan nuestras prácticas en la escuela.



- Rever la concepción de la enseñanza de la Lengua (Teoría del lenguaje como textualidad, Teoría del aprendizaje como construcción, Teoría de la escritura y de la lectura como proceso).
- Lograr verdaderos acuerdos en los circuitos de contenidos del área para poder evaluar y reconstruir el PCI.
- Recuperar la palabra de los adolescentes.
- Favorecer la coordinación y el enriquecimiento entre los docentes aprovechando las competencias de cada uno.
- Mejorar las relaciones interpersonales a través de un mayor contacto entre iguales.
- Organizar en forma conjunta los espacios, tiempos, materiales, tutorías y recursos humanos.
- Construir canales de comunicación con las familias para asegurar su integración a la escuela.
- Promover y elaborar redes con el centro de salud barrial (asistente social) para incluir niños y jóvenes sin escolaridad.

Durante el proceso en que se llevó adelante este proyecto los destinatarios han sido los alumnos de tercer ciclo. En una segunda etapa, se incorporaron los alumnos de segundo ciclo.

Era una tarea ardua la que tenía enfrente la actual conducción del establecimiento. La implementación, improvisada, compulsiva e irreflexiva, de la Ley Federal de Educación, generó mayor incertidumbre en el plantel docente y reforzó el carácter individualista del trabajo en la escuela. En los alumnos esto redundó en un incremento en las cifras de "fracaso escolar" (entidad cuya existencia ponemos en duda, pero que por no tener un concepto mejor, utilizamos). Para el año 1999 los números indicaban un alto índice de repitencia en todos los ciclos y cifras alarmantes en la sobreedad de los alumnos, especialmente en aquellos que cursaban el tercer ciclo. En este último caso la cifra alcanzaba a poco menos de la mitad de los inscriptos. Asimismo, al comienzo de la actual gestión, hubo primero que depurar la matrícula del año 1999, ya que entre los 622 que figuraban, había chicos no reales.

Casi históricamente se trató de una escuela y una comunidad fuertemente estigmatizada. Era una escuela "del fondo". Una vez más la fuerza del estigma se encarnó por lo cual la institución, salvo algunos hitos aislados, presentaba una baja autoestima. Se cumplía aquello de "una escuela pobre para chicos pobres". Esta suerte de síntoma institucional presentaba, al igual que



un síntoma neurótico, un beneficio secundario materializado en conductas institucionales poco profesionales (improvisación en las prácticas, escasa apertura, ausencia de autocritica, etc.). Era una escuela que, curiosamente, no podía aprender. En la comunidad se había producido un quiebre respecto al establecimiento, lo que redundaba en una merma en la matrícula.

El edificio escolar presentaba serias deficiencias que incluso ponían en riesgo la integridad física de los alumnos. La escuela no tenía disyuntor ni llave térmica, la luz no cortaba. Había un tablero que aún se guarda como una reliquia. Se inundaban las aulas. Salía agua por las paredes porque habían levantado una y un caño estaba tapado precariamente con papel de golosinas. En 2000 la escuela no tenía rejas ni puerta de acceso y había en la entrada un caño transversal; los chicos se subían al caño para esperar el ingreso.

Se trabajaba en condiciones indignas, había falta de mobiliario. En el comedor había cuatro turnos que no servían, porque los chicos tenían que venir a comer, irse a sus casas y después volver a la escuela.

Hicimos dos turnos de comedor en horario escolar. El que salía de la escuela se quedaba a comer y los que entraban a la tarde venían antes a la hora del comedor. Se detectó además que el comedor era uno de los escenarios privilegiados del maltrato hacia los alumnos.

Estas situaciones comenzaron a ser desnaturalizadas a través de un trabajo de reflexión-acción institucional. Esta dinámica suponía una innovación en cuanto a las prácticas institucionales. Se crearon grupos ad hoc y se comenzó la tarea de revertir este estado de cosas.

En cuanto a lo institucional, los roles y las funciones, debido a la característica sintomática a que aludíamos, estaban muy desdibujados. Desde la conducción se buscó fijar los mismos. Había rechazo hacia algún tipo de alumnos por parte de un grupo de maestros y del personal auxiliar. Estos alumnos eran, invariablemente, aquellos que por sus condiciones materiales de existencia realmente muy precarias constituían el grupo más vulnerable del establecimiento. Obviamente eran aquellos en los que el estigma adquiriría la fuerza de un destino. Era imprescindible comenzar por estos aspectos si realmente se pretendía un cambio de fondo.

Se fijaron prioridades, que vistas al paso del tiempo eran obvias pero que el funcionamiento (¿o el disfuncionamiento?) habían velado. El desafío consistía pues en cómo lograr en este estado de situación una escuela abierta, democrática, al servicio de nuestros niños, provenientes, en su mayoría, de sectores populares. Una escuela que para poder enseñar tenía



que empezar por aprender a aprender, con lo arduo y doloroso que esto supone. Debíamos establecer acuerdos desde lo vincular, lo comunitario y respecto a la normativa y pensar qué tipo de escuela teníamos y qué tipo de escuela queríamos. ¿Con qué escuela seguimos? ¿Con una que expulsa, que excluye? Fueron momentos muy duros que pudieron enfrentarse merced a la fuerza de la convicción y el apoyo entusiasta, casi militante, de un grupo de docentes y miembros de la comunidad educativa. Esta situación aunque parezca nimia tiene enorme profundidad. En la práctica significaba renunciar a una identidad y una cultura institucional muy arraigada y que aparentemente funcionaba y adentrarse a un terreno desconocido. Estas situaciones suelen generar temor y, como dice Don Juan<sup>1</sup>, el miedo es enemigo del conocimiento. Se trató entonces de vencer el miedo y construir colectivamente una nueva perspectiva para nuestra escuela.

Se implementaron medidas tendientes a que nuestros alumnos recuperaran la palabra. Ahora era la escuela la que deseaba escuchar a sus protagonistas para aprender. Esto se tornó dificultoso ya que, ¿cómo reestablecer la confianza en nuestros niños tan vapuleados desde las prácticas institucionales? ¿cómo convencer a algunos adultos de la necesidad de tal cambio? Con muchas ganas se alentó la formación de algún tipo de cuerpo colegiado entre docentes y alumnos para tratar las situaciones conflictivas. Esta tarea también se vio dificultada por una serie de factores; uno de ellos —posiblemente el mayor— consistió en no haber podido incluir de un modo más activo a una serie de agentes para, de ese modo, comprometerlos en la tarea.

Si bien esta acción no tuvo el resultado deseado, propició que los alumnos retomaran la confianza en el plantel docente y el equipo directivo, a la vez que fue marcando un surco que se iría profundizando a través de otras acciones institucionales. La escuela comenzaba a descorrer los velos.

El proyecto tiene cuatro ejes: radio, periódico, edición de libro de cuentos y diseño de página web.

En una primera etapa se buscó la sensibilización del proyecto a toda la institución a través de las jornadas de reflexión, donde se analizó y reflexionó críticamente sobre las prácticas áulicas con las siguientes propuestas: trabajo con los cuadros estadísticos de calificación y compensación del área para transformarlos en insumos, análisis de casos ficticios sobre el desarrollo de una clase, encuesta de opinión a los docentes y lectura de bibliografía.



Se realizó un banco de datos con información de aquellos alumnos que no lograban aprobar el área.

Luego se elaboró el cronograma de reuniones con los equipos docentes, observación de las prácticas áulicas como instrumento de comprensión, diálogo y mejora, con la devolución de lo observado para establecer acuerdos.

Finalmente se revisó y reelaboró el proyecto curricular atendiendo al enfoque comunicacional de la lengua.

Se buscaba que los alumnos con dificultad fueran los coordinadores de los talleres de periódico, libro y radio. Otros problemas comenzaron pronto a asomarse. Los alumnos que coordinaban seguían siendo los de siempre, aquellos que no estaban en riesgo. A través de reuniones de personal (con los coordinadores de ciclo) se discutió esto y se buscaron otros caminos. Estas reuniones eran continuas y permanentes en espacios institucionales y también en horario extra escolar. El grupo de docentes que estaba decidido a provocar situaciones de cambio comenzó a planificar otras estrategias. Entonces se elaboró el proyecto en red institucional para alumnos en riesgo pedagógico.

Se organizaron talleres con los alumnos en dificultad. Se confeccionaron fichas personales de cada uno de ellos a modo de legajo (esto nos resultó más operativo ya que permitió trasladar los datos a medida que el alumno pasaba a otro grupo), donde se registraron los avances.

Los docentes prepararon cuadernillos de actividades diarias para estos alumnos, a quienes se incluyó en grupos (no más de 8) de acuerdo a sus saberes previos. Se pretendió que el docente fuera un guía personal de cada uno de ellos.

Realizamos reuniones con los padres de estos alumnos en forma individual, para darles una atención personalizada. Elaboramos fichas de seguimiento y cronogramas de encuentros docentes y también con los padres.

En relación con los docentes coordinadores de los talleres, pensamos en perfiles específicos para cada grupo: su manera de relacionarse con los alumnos, con los padres, su rol formativo de alfabetizador, el mejor capacitado en el área de Matemática. El mayor logro es decir que quedaron docentes fortalecidos como acorazados en cada grupo.

Nuestra experiencia pretendió compartir responsabilidades, no dividir las.

El alumnado en pequeños grupos fue rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar, según un horario establecido.



Asimismo, los docentes fueron pasando por cada taller, con lo que cambiaron de espacio y de alumnos.

Se redistribuyeron los espacios y los tiempos.

En cuanto al espacio, surgieron las dificultades de siempre: por razones de infraestructura se utilizaron espacios alternativos como la biblioteca, la dirección, el SUM, y el comedor.

En cuanto al tiempo, se utilizaron las horas de Artística, Educación Física e Inglés. No se perjudicaba a los alumnos privándolos de ese espacio curricular sino que los docentes quedaban liberados para atender los talleres con otros niños. Para esto se trabajó mucho en el cronograma de los horarios, realizando las modificaciones necesarias a la POFA.

Comenzamos a aplicar esta experiencia durante el ciclo 2002.

No sólo los docentes estaban a cargo de los talleres, también se contó con alumnos tutores, que eran aquellos más avanzados. Este intercambio favoreció más rápidamente los logros.

Antes de comenzar con los talleres, nos llevó muchas reuniones la revisión y reelaboración del proyecto curricular.

El intento fue desarrollar un enfoque que asignara a los docentes, en equipos de trabajo (por ciclo, por área y por año), la posibilidad y responsabilidad de diseñar y desarrollar estrategias de aprendizajes pensados en función de los recursos y necesidades de la escuela y que se adaptara a las necesidades y posibilidades de cada grupo de alumnos.

Los recursos materiales que utilizamos fueron cuadernillos de actividades, la biblioteca de la escuela, grabadores, PC, cinta de audio, espacios alternativos. Los recursos humanos han sido los docentes y el padrinazgo para la edición e impresión de los textos y la construcción del espacio radial en la escuela.

También fue necesario detenernos en la evaluación, su conceptualización, criterios e instrumentos. Se confeccionaron planillas, fichas para registrar el seguimiento de los alumnos.

A aquellos docentes que no estaban a cargo de los talleres les costó entender que la evaluación sería conjunta y que intervendrían varios agentes: el equipo directivo, los docentes a cargo de los talleres y el nuevo docente.

Los logros de los alumnos fueron permitiendo su promoción durante el



ciclo lectivo. El alumno pasaba a otro año con compañeros de su edad y seguía siendo evaluado por su docente tutor y sus nuevos docentes. Fue asombroso cómo cambiaron de actitud y se integraron sin dificultades; en sus autoevaluaciones demostraron la alegría por estar con sus pares.

Los aspectos positivos han sido el mejoramiento en la formación docente, la flexibilización del horario de atención al alumno; los equipos docentes han desarrollado una actitud crítica ante su propio trabajo. El grado de autoestima de los docentes ha aumentado considerablemente, como así también el de los alumnos (se sienten reconocidos y son los que coordinan y editan su periódico, el libro y los programas radiales).

Se incrementó el acercamiento de las familias y la comunicación entre padres y docentes, como así también los vínculos con otras instituciones de la comunidad: talleres de salud y educación sexual con médicos del Centro de Salud para los adolescentes, padrino de la municipalidad local para la edición e impresión del periódico y libro, y la construcción del espacio radial y con el Club Social del barrio para encuentros deportivos.

Esto redundó en el aumento de la matrícula, especialmente en el tercer ciclo que ya no es una pirámide. Se va encolumnando.

Se revirtió la imagen negativa que tenía la escuela en la comunidad.

El aspecto negativo, cabe mencionar, es que ha sido necesario vencer la resistencia ofrecida por algunos docentes.

Es este un proceso que no está acabado, ya que actualmente apreciamos la necesidad de incluir modificaciones en el proyecto original, como consecuencia de la aplicación en el aula de las decisiones contenidas en él.

Si reflexionamos sobre el camino recorrido, debemos destacar en primer lugar la idea de proceso que ha caracterizado este trabajo.

Desde que comenzamos a hablar con los docentes de elaboración de proyectos, criterios de evaluación, adaptaciones curriculares, planteos didácticos, alumnos en riesgo, etc., la primera dificultad era comprender los mismos conceptos, ya que cada cual les daba un contenido a veces distinto.

También nosotros, como Equipo Directivo, debimos adecuarnos a esa realidad y empezar a “descorrer el velo”, como decía Freire y hablar de lo obvio, que por justamente ser obvio no se mencionaba. El interrogante mayor que estaba latente era por qué nuestros alumnos no aprendían.

El trabajo con la problemática de ausentismo, deserción y repitencia del



alumno del tercer ciclo no se agotó en nuestra institución. En el mes de septiembre de 2003 nos acercamos a otra institución educativa (la EGB N° 52 de Benavídez), ya que compartíamos la misma problemática y las mismas inquietudes. En primera instancia nos aproximamos los equipos directivos para consensuar la manera de realizar acciones en forma conjunta y al mismo tiempo intercambiar experiencias para enriquecernos.

En el marco del Programa integral para la calidad educativa de la Provincia "Todos en la escuela aprendiendo" elaboramos conjuntamente un proyecto en red que surgió como una necesidad de dar respuestas a problemas que son comunes a ambas EGB, respetando las diferencias y la cultura propia de cada institución para no perder identidad.

Estos problemas son:

- La dificultad de los alumnos en la construcción de una alfabetización integral.
- La necesidad de crear un programa a nivel institucional e interinstitucional, que garantice la adquisición de la lengua en todas sus manifestaciones.
- El ausentismo reiterado por causas diversas (por ejemplo: alumnos changarines, cartoneros, mendicidad, cuidado de hermanos menores, otros).
- La diversidad en la formación docente.
- La falta de sistematización de los espacios de reflexión y capacitación docente.
- La estructura rígida y artificial del sistema: espacios y tiempos.

Los destinatarios del proyecto son nuestros alumnos. Mediante la labor interinstitucional aspiramos a que los niños y adolescentes de ambas escuelas, no sólo ingresen a las instituciones escolares, sino que sean retenidos mediante propuestas significativas, pero sobre todo queremos que la inclusión se transforme en el punto de partida para la participación en los aprendizajes y así posibilitar el desarrollo como individuos y una inclusión efectiva en la comunidad.



## Las experiencias

### Cómo pudo Juan

(autor: Pablo Abad)

A la hora de intentar resumir la historia escolar de Juan me resulta inevitable evocar a un personaje recurrente en la obra del artista plástico Antonio Berni. Este personaje es Juanito Laguna y, junto a Juan, al Juan que aquí intentamos retratar, comparten no sólo el nombre sino marcas sociales, aunque con diferente dramatismo.

Juanito Laguna, a pesar de las condiciones materiales de existencia que por lo que se intuye, debía afrontar, muy similares a las que padecen nuestros niños, se reservaba momentos de felicidad tan simples y contundentes como aquellos en los que aparece remontando un barrilete. No sabemos, pero podemos imaginar el gozoso instante en que el mismo gana altura y se eleva bajo la incrédula mirada del niño.

Así son, o debieran ser los momentos de la niñez. Épocas de barriletes, guardapolvos blancos, de picaditos jugados como si fuera el último, de risas, sueños, de arte... hoy son tiempos de trabajo infantil, de barriletes inexistentes, rotos o remendados, de perversa indignidad que se abate sobre los cuerpos y mentes infantiles. A la hora de establecer paralelos entran en juego muchos más aspectos. A raíz de la profunda crisis social y del fin del modernismo, se han puesto en cuestión, además de los valores y creencias sociales, las filiaciones e identidades sociales y, con ellas, el conjunto de representaciones que, hasta ahora, podían darnos alguna certeza en el mundo. Además, el sentido común, en términos de Gramsci<sup>2</sup>, está fuertemente interpelado por las contradicciones del sistema. No es tarea sencilla ser un joven o un niño en la Argentina de inicios del siglo XXI, particularmente si se pertenece a las mayorías populares.

¿Quién es Juan? Preguntarse por la identidad es preguntarse por aquello que hace que uno sea así y no de otra forma. Esto nos aboca a asumarnos en un contexto social que nos impone su marca y nos señala un referente cultural, histórico, nacional que nos permite reconocernos y diferenciarnos.

La pregunta sobre uno mismo, sobre la propia identidad, solamente tiene justificación cuando hay otros a quienes me parezco o de quienes me diferencio, y frente a los cuales se establecen relaciones que se apuntalan en

<sup>2</sup> Tamarit, José, (1992). *Poder y edificación popular*. Buenos Aires, Quirquincho.



un orden al que podemos ya nombrar como simbólico. Quién soy yo tiene relación con quién es él y con quiénes somos nosotros.

En este marco, decir Juan es decir Juanes, en plural. Juan es un joven argentino de un barrio popular del conurbano bonaerense, castigado duramente por las políticas neoliberales que “condenan a los jóvenes y niños de los sectores populares a un perpetuo presente, a una amputación de la dimensión de futuro<sup>3</sup>” y que sólo adquieren corporeidad a través de los noticieros o los diarios, casi exclusivamente en la sección policiales. Es indudable que, desde hace décadas, la explicación de qué es ser joven, o cómo son los jóvenes, se ha tornado difícil, también es parcialmente cierto que como dicen “el problema no son los jóvenes sino cómo los miramos”.

Es indudable que, desde hace décadas, la explicación de qué es ser joven, o cómo son los jóvenes, se ha tornado difícil, también lo es parcialmente aquello de “el problema no son los jóvenes sino cómo los miramos”. El tema de la mirada del otro, como factor estructurante de la identidad, tanto individual, como comunitaria y social adquiere en este caso su real dimensión. Según esta mirada del otro los jóvenes pueden ser sujetos de asistencia, objetos de represión o sujetos sociales de derecho. Entre estos espacios, estos mundos simbólicos, se movió Juan. Desde la escuela que excluye, a la que excluye por inclusión o por inclusión disciplinada o la escuela que se reinventa e intenta constituirse en espacio de inclusión real.

Juan, apodado Beto, proviene de una de las familias más castigadas del barrio. Huérfano de madre a muy corta edad, con un padre alcohólico, hermanos que mantienen conductas delictivas, hermanas, una de las cuales, también alumna de la escuela, padeció un cuadro de desnutrición que redundó en enormes dificultades en su aprendizaje. Juan definido de ese modo, por la carencia, es el Juan estigmatizado<sup>4</sup> que ingresó en la escuela y del que no se registró más que sus “problemas de conducta”. Sabemos que todos somos mucho más que nuestras carencias. Juan es ante todo un niño, ahora un joven, como hay tantos en los barrios populares del conurbano bonaerense, crecido en medio de carencias, de temprano endurecimiento, es cierto, pero también en medio de lealtades, barras de esquina o de plaza, marcas identitarias y culturales propias.

La escuela y su accionar suele adjudicarse, no inocentemente, un lugar

<sup>3</sup> Alberto Morlachetti. Sociólogo, Coordinador nacional del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo

<sup>4</sup> El estigma según Goffman es una clase especial de relación entre atributo y prejuicio. Se trata de una dinámica social basada en la “diferencia vergonzosa”



de neutralidad política en cuanto a la tarea pedagógica. Dice Bourdieu<sup>5</sup> “toda acción pedagógica es imposición de un arbitrario cultural. Imposición pues transmite como universal aquellos valores y conocimientos que responden a intereses particulares, que no son otros que aquellos de las clases dominantes”.

Juan era ante todo una presencia molesta en una institución que se mostraba rigidizada, imperturbable, en apariencia, ante el nuevo escenario socioeducativo planteado con la crisis aludida. Una institución que no se había replanteado ni su función ni su dinámica en un contexto social, cultural, político y económico radicalmente diferente. Parafraseando a un pedagogo colombiano, era lo que el viento social devolvía a la escuela luego de haber intentado “barrerlo”.

Beto estaba apenas alfabetizado, operaba con gran dificultad. La escuela para él era un lugar, creo, ajeno en cuanto a sus prácticas; no obstante eso, él hacía uso de la misma. Él completaba el discurso escuela a su modo. Elucidar ese uso particular, el modo y la significación con que subjetivaba ese espacio, sigue siendo un misterio para nosotros. Era un alumno que, como una papa caliente, pasaba de mano en mano y así iba transcurriendo su vida escolar sin grandes avances, sin retrocesos, sin registro, sin historicidad. Era un caso más de “fracaso escolar”, un concepto antojadizo con el que se pretende dar cuenta, de un modo reduccionista, de las enormes dificultades que presenta la institución escolar para lograr en los jóvenes, especialmente aquellos provenientes de los llamados sectores populares, los aprendizajes que requiere una sociedad cada vez más compleja.

No sé cuándo en el tránsito escolar, esos largos años, Juan perdió la sonrisa y su mirada adquirió esa frialdad que llamaba la atención. Lo único que se sabía de Juan eran por los rumores de pasillo y de barrio que, invariablemente, lo colocaban como autor de todo lo malo sucedido. Esa es la función del prejuicio: impedir el conocimiento, negar la historicidad, negar la dinámica, la vida. Juan era así: inadaptado, violento, mal estudiante...

Hace unos años, en una escuela que había cambiado su Equipo Directivo, estando en cuarto año, con sobriedad (catorce años), Juan empezó a pasar de fondo a figura. El nuevo equipo de conducción había comenzado a descorrer el velo institucional, a desnaturalizar prácticas enquistadas y a iniciar un camino de reflexión-acción en pos de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Para mejorar el rendimiento escolar en el

---

<sup>5</sup> Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires. Ed. Gedisa



caso de Juan, se comenzó a trabajar en el logro de la alfabetización básica y en mejorar su capacidad de operar. Para esto se flexibilizó y personalizó la oferta curricular, mientras que para viabilizarlo se atendió su relación vincular con los docentes.

A Beto le gustaba mucho el grupo de rock "Los Redonditos de Ricota", fue uno de los aspectos que me permitió un acercamiento a él desde un lugar diferente. Juan comenzaba a mostrarse, era más participativo y su vínculo con pares y adultos en la escuela mejoraba considerablemente, aunque comprobaría que es muy difícil erradicar la violencia institucional.

Una de las letras del conjunto que le gustaba dice "¡...ay, ay! puede fusilarte hasta la Cruz Roja nene<sup>6</sup>" y eso fue algo que supo Juan al ser reiteradamente victimizado por la institución que supuestamente debía prepararlo para la vida. El corolario fue cuando se desencadenó un episodio que terminaría produciendo una crisis de la cual se aprendió para mejorar considerablemente las prácticas institucionales. En el comedor escolar Beto fue víctima de un trato humillante y, prácticamente, obligado a reunir las sobras de otros platos para poder comer. ¿Su falta? Haber llegado tarde al horario del comedor. El comedor, un lugar que debe ser un espacio de inclusión, un espacio pedagógico más, se convertía en este caso en escenario de degradación.

Lógicamente Juan calló este maltrato, hasta que se abrieron los espacios para que recuperara su voz y ésta no fuese distorsionada por el prejuicio. Se venía trabajando en la creación de consejos de aula, de algún cuerpo colegiado de alumnos que sirviera para canalizar las inquietudes de éstos. Se buscaron datos a través de la consulta con alumnos del establecimiento y se comprobó que las situaciones de maltrato eran frecuentes y que en el vínculo adulto-docente/ niño-alumno estaba naturalizado por las mismas víctimas. Así fue como Juan un día se animó y le dijo a la directora: "¿así que a usted le gusta escuchar?" Y contó su historia.

En esas charlas en la dirección, que se repitieron frecuentemente con Juan fue en las que lo vi sonreír... como Juanito Laguna remontando su barrilete.

Para la institución fue un punto de inflexión: se debía reconocer en el trabajo con jóvenes provenientes de los sectores populares una especificidad, para esa especificidad no estábamos preparados pero teníamos una rica experiencia colectiva. La misma surge tanto de la práctica como de una aproximación crítica al fenómeno del fracaso escolar (o fracaso

<sup>6</sup> Solari-Beilinson. "Fusilados por la Cruz Roja" del álbum *La mosca y la sopa*.



de la escuela) en el caso de Juan (en el caso de los Juanes). Para desalentar explicaciones reduccionistas debíamos revisar algunos conceptos previos: primero el uso, la significación que hace el alumno de la escuela. La escuela, como ya dije, es, al igual que todos, un discurso incompleto. Quien se encarga de completar el mismo es el principal protagonista de la institución, vale decir, Juan.

Se debían replantear además la trama vincular institucional, las prioridades, detectar los Juanes que podían estar atravesando la misma situación. Se debía replantear la función alfabetizadora de la escuela, con prácticas sustancialmente diferentes a las establecidas.

Se tomaron medidas tendientes a revertir prácticas como las sufridas por Juan a través de jornadas de reflexión y, en algunos casos, por la vía reglamentaria. Era necesaria una intervención enérgica y, a la vez, ir formando un grupo que comenzara el trabajo de revisión crítica y transformación de las concepciones institucionales enquistadas y naturalizadas por el tiempo y el uso.

Con respecto a Juan, ingresó en un subproyecto que tendía a la preparación intensiva para incorporarlo a un grupo superior con alumnos con los que compartiera intereses y vivencias para favorecer su autoestima y dotar de sentido su permanencia en las aulas. Esto no significaba tampoco avallar los circuitos diferenciados en la institución, sino más bien otorgarle la flexibilidad que hiciera posible a todos alcanzar los mismos objetivos. Era poner en marcha una tarea democratizadora de la escuela. La escuela, en estos contextos, debe presentarse como proveedora de derechos y de progreso entendido no como movilidad social sino como despegue de la fatalidad de origen, ya que, para estos jóvenes, participar de la cultura escolar implica apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo<sup>7</sup>.

Finalmente, Juan fue incorporado al año siguiente al sexto año, concurre todo el ciclo y a raíz de circunstancias familiares abandonó la escuela. A pesar de esto, el vínculo nunca se perdió, Juan seguía visitando periódicamente el establecimiento para conversar con la directora o conmigo. Fue así que se lo pudo convencer de proseguir sus estudios en el servicio de adultos que se presta en el mismo edificio escolar. Juan es ahora un joven que intenta esquivar el destino de exclusión, de biografía anticipada al que parecía condenado como una enorme cantidad de chicos de los sectores populares. No sabemos qué será de él en un futuro,

---

<sup>7</sup> Duschatzky, Silvia. (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Ed Paidós.



por ahora la escuela sigue siendo un lugar para él. A nosotros nos mostró que si queríamos ser efectivamente una escuela diferente, debíamos refundarla. En un proceso largo, dificultoso propugnamos la creación de una escuela democrática. Un mundo donde quepan todos los mundos, no desde el desdén de la "tolerancia", discurso puesto en boga por la experticia neoliberal, sino desde una postura multicultural donde se respete el derecho a ser diferente. Como decían los alumnos de Barbiana<sup>8</sup>: "...cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos cultura que otro. La nuestra, es un regalo que le traemos a la escuela..." También decían en su obra y qué más oportuno que en este recuerdo, "...la escuela que no puede retener a Juan, no merece llamarse escuela..."

## Los que no aprendían

(autora: Élide Pasalagua)

¿Qué hacemos? Es lo que nos preguntábamos con mis compañeras cuando estos alumnos no lograban los resultados esperados. Siempre se decía "la conducta", sin preguntarnos a qué se debía. Claro, teníamos tantos alumnos que ellos quedaban a un costado, "no quieren, no les interesa, molestan, pegan", y .... ahí quedaban. Esa era nuestra respuesta.

Cuando Elena, la directora, que en las reuniones de ciclo nos mostraba las estadísticas y nos pedía acciones para revertir esto nos propuso realizar talleres para estos alumnos con adaptaciones curriculares y de tiempo, personalmente me pareció un desafío porque mi vinculación con ellos era de contención, sin tiempo para el aprendizaje.

Comencé a trabajar con un grupo de alumnos con serios problemas de conducta, que no lograban su alfabetización inicial y con sobriedad, los agrupé de a tres. El primer grupo con el que trabajé estaba formado por Leandro, Víctor y Patricia.

Me presenté, ya que yo no era su maestra y les expliqué que los iba a ayudar en sus aprendizajes dos veces por semana.

Ansiosa preparé el primer encuentro. Les dije: "Voy a contarles un cuento".

"¡No!", me gritó Víctor bastante inquieto mientras Leandro jugaba con un autito y Patricia estaba tirada en la silla sosteniendo su cabeza con sus manos con una mirada lejana y triste (Patricia tuvo desnutrición y es huérfana de padres).

<sup>8</sup> Alumnos de Barbiana. "Cartas a una profesora". Italia 1967.



Pensé: “¿qué estoy haciendo?”, entonces cerré el libro y les pregunté qué les gustaría hacer. Leandro y Víctor me contestaron que querían jugar y Patricia seguía sin hablar. Leandro sacó de su mochila unos juguetes que había traído y se tiró al piso con Víctor a jugar. Víctor, mientras jugaba, dijo: “Seño, está rebueno esto de venir a jugar, ¿cuándo volvemos?”. Patricia seguía callada.

Era emocionante observar a esos chicos maleducados, insoportables, terribles y tantas cosas más con las que se los etiquetaba, jugar con tanta alegría. Simplemente querían —quieren— ser niños y alejarse por un momento de su realidad (ambos son unos de los tantos niños cartoneros que salen a la tardecita a tomar el tren y vuelven casi a la mañana). Patricia seguía impenetrable.

En el segundo encuentro Leandro colocó los juguetes sobre la mesa invitando a sus dos compañeros a jugar. Les propuse hacer una lista con los nombres de los juguetes y preparar carteles para colgarlos. Buscaba una producción colectiva. Los dos niños participaban entusiasmados pero Patricia no lo lograba. Sorpresivamente ella intervino para decir que se había omitido una letra en uno de los nombres. Les propuse inventar historias para cada uno de los juguetes. Acordamos que nuestras clases se iban a dividir en dos partes, una para jugar y otra para estudiar.

En los encuentros siguientes nos abocamos a la escritura de esas historias y a su lectura. Trabajábamos en la elaboración de planes de escritura con sus borradores que eran revisados y corregidos por los tres niños. Estas historias fueron publicadas en el primer libro de cuentos de la escuela. Sus producciones tenían un destinatario real. Y ellos podían.

Al comienzo de los talleres no hicimos nada de lo planificado, tuve que rever las actividades y los contenidos. Me di cuenta de que ellos necesitaban otra cosa: amor, afecto, paciencia, estimulación, reconocimiento y valoración de sus producciones.

Lograron su alfabetización y la posibilidad de estar con otros de su misma edad. Se continúa su seguimiento con los nuevos docentes para seguir acompañándolos en sus aprendizajes.

Creo que me dieron una lección.



## Acortar distancias poniendo el corazón

(autora: Beatriz Ricobelli)

Mi ingreso a la escuela me acercó a una realidad distinta a las que había vivenciado hasta ese momento, fue necesario reelaborar mi postura como docente y como preceptora. Los alumnos fueron en distintas ocasiones los que me ayudaron a lograr el gran cambio interno. En ese proceso aprendí a dejar de lado el trato frío y distante que demostré al comienzo y nos fuimos conociendo.

Así con un “puedo hablar con usted” comenzó una mañana de marzo de 2002 la experiencia más conmovedora para mí.

María era alumna del noveno año y tenía una beba de cuatro meses. Durante su embarazo todo el equipo docente implementó junto con dirección y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) acciones para que ella no abandonara la escuela. Esa mañana María se acercó para hablar conmigo debido a la necesidad que tenía de faltar al día siguiente, pues quería llevar a su hija al pediatra porque la veía desmejorada y más delgada.

Hablamos con la directora y convenimos en que yo acompañara a María a la consulta.

La doctora diagnosticó que la beba presentaba el primer grado de desnutrición.

María no podía afrontar sola el problema: proviene de una familia con numerosos hermanos, sin padre para ella ni para su beba. Para poder mantener a su hija, ella salía con sus hermanos a cartonear, era una pasajera más del tren blanco.

Muchas docentes y todas las auxiliares nos convertimos en tías y abuelas. Era importante que María no dejara sus estudios y que su beba se recuperara. Junto con la dirección de la escuela decidimos que asistiera a clases con su hija. La bebé necesitaba una dieta especial con horarios estrictos y María desconocía cómo hacerlo. Se habló con la madre de ella quién autorizó esto. Se preparó en la escuela el lugar para la niña y se establecieron horarios para cuidarla. María recibía instrucciones de las cocineras para preparar la comida y se le daba una vianda para la noche. También se la asesoró sobre higiene y el cuidado de la ropa y las mamaderas.

Los compañeros demostraron una solidaridad para con ellas que nos emocionó a todos.



Desde la escuela acompañábamos a nuestra alumna mamá a las consultas de control con el pediatra. Así transcurrió el año y logramos que María pudiera terminar sus estudios junto a su hija.

Para mi fue impactante recibir la noticia de la desnutrición de Priscilla (así se llama la niña) y la directora fue quién me acompañó y contuvo en esa situación. Interpretó nuestra preocupación y se movilizó y solicitó asistencia para las dos a las autoridades municipales. María está dentro de un plan municipal y recibe ayuda social.

Y Priscilla, malcriada por toda la escuela, superó el trance, ahora es sumamente inquieta, regordeta, traviesa y por demás alegre.

## **DATOS DE LA INSTITUCIÓN:**

Escuela General Básica N° 5 JUANA MANSO

Guido Spano Barrio El Arco

Argentina. Buenos Aires. Benavídez. Distrito Tigre

Teléfono: 02327-48-2705

Correo Electrónico: escuela5@netben.com.ar

**Autoridades:**

**Directora:** Elena Díaz

**Participantes:** Vicedirector Pablo Abad, Susana Roldán y Beatriz Ricobelli (docentes del tercer ciclo). Elida Pasalagua, Liliana Rossano, Graciela Benitez y Edith Mazza (docentes del segundo ciclo).



## Los itinerarios de la lectura\*

### Aquella loca idea...

Trabajo como asesora pedagógica en un colegio público de EGB 3 y Polimodal de la ciudad de Ushuaia en la provincia de Tierra del Fuego. Ingresé a él cuando ya llevaba tres años de funcionamiento. Lo crearon para “no dejar en la calle” a adolescentes y jóvenes que habían sido reiteradamente expulsados de otros colegios, cuando aún existía la vieja escuela Media (y la obligatoriedad escolar llegaba sólo hasta el 7° grado de la primaria).

Durante varios años “deambulamos”, funcionando en el turno vespertino, por varios edificios escolares “prestados”.

El “préstamo” incluía poder usar un lugarcito de la biblioteca de la “escuela-dueña” para colocar un escritorio y un armario. ¿Para qué más?, si con sólo un armario bastaba para guardar “nuestros libros”<sup>1</sup>. Los de la otra escuela no se podían usar (“se mira y no se toca”) a pesar de estar allí... tentándonos...

La mayoría de los chicos no venía a pedir textos literarios. Sin embargo, la bibliotecaria tenía muy bien identificados a aquellos que sí lo hacían (y no eran pocos), qué tipo de libros pedían; varios reclamaban poesías...

Sin embargo en los pasillos del colegio se seguía escuchando la misma letanía que se repite en cualquier pasillo, patio o sala de profesores de toda escuela: “los chicos de hoy en día no leen nada”. También se escucha en los medios, en la radio, en la tele. Algunos osados aventuran: “... ¡la culpa la tienen la televisión y los video-juegos!”

Yo miraba y escuchaba todo esto y me preguntaba (aún me lo pregunto): “*nosotros, los grandes... ¿qué leemos?; o más aun: ¿leemos?*”

No estaba sola en este cuestionamiento, ya había detectado compañeras y compañeros que se preguntaban cuestiones parecidas. Pero había tantas

---

\* Autores de esta experiencia: Leticia Chamillard, Gladis Dapra, Javier Fourastie, Norma Pacheco, Isabel Santillán, Bruno Ruiz, Karina Zayas, Susana Mendaña, Viviana Brandán, Mario Godoy, Analía Cáseres, Sandra Aquino, Carolina Quintana, Mónica Pérez, Patricia Pérez, Ramona Torres, Rolando Giménez, Alberto Alonso, Patricia Moreau, Estela Sánchez, Marisa Satti, Eduardo Alvarez, Germán Suárez, Judit Cardoso, Eduardo Álvarez.

<sup>1</sup> Incluyendo textos literarios (entonces teníamos 114 obras literarias, la mayoría de ellas de baja calidad y/o muy alejadas de las preferencias de los jóvenes), disciplinares, revistas, diccionarios, videos, el libro de registro de la bibliotecaria, las fichas de préstamo... o sea: un armario era suficiente para TODA una biblioteca escolar.



cosas urgentes que hacer: la escuela tenía que lograr “sobrevivir” a la supuestamente maravillosa Transformación Educativa que, más que transformarnos, amenazaba con exterminarnos, con dejarnos afuera, y a nuestros alumnos definitivamente excluidos<sup>2</sup>.

Pasaron algunos años de esfuerzo, de mucho trabajo, de armar y desarmar proyectos, de probar cosas nuevas y cosas viejas... Muchas salían muy bien; algunas: un desastre.

Entre las cosas que “salieron bien”: en octubre de 2000 Leticia, la directora de la escuela, ganó una beca para realizar una pasantía de un mes en una escuela de “condiciones similares” a la nuestra en los Estados Unidos.

Recuerdo que su regreso estuvo seguido de numerosas charlas en las que pudimos contrastar realidades; a través de su relato, y a pesar de las enormes diferencias entre aquel país y el nuestro, veíamos que nuestra humilde escuela para “parias” estaba desarrollando programas y proyectos similares para disminuir la deserción, el fracaso escolar, para ofrecer propuestas curriculares diferentes a jóvenes con posibilidades y necesidades específicas.

Entre todos sus relatos, hubo uno que prácticamente me pasó casi desapercibido. Le habían mostrado un proyecto de lectura a través del cual los jóvenes debían leer un número importante de textos literarios (cuentos, novelas...) durante el año y completar una ficha digitalizada (en un *soft* específicamente programado para ello) que incluía preguntas “diferentes” a las que habitualmente el profesor de Lengua realiza en clase. En ellas no se preguntaba nada referido a la tipología textual, o a la posición del narrador, o a la identificación de introducción, nudo y desenlace, etc. Por el contrario, cada libro tenía una ficha específica incluida en el *soft*, que interrogaba al lector sobre aspectos de la trama que sólo podían responderse si se había leído efectivamente la novela o el cuento. El alumno tenía varias opciones para elegir en cada pregunta e iba marcando con el mouse aquella que le parecía correcta. Al finalizar, el programa le indicaba el porcentaje de respuestas correctas y, según éste, le “acreditaba” o no el libro. Si no lograba el porcentaje mínimo (lo que indicaba que o bien no lo había leído, o no lo había terminado, o había “adivinado” haciendo “ta-te-ti”) ese libro no se descontaba del total que debían leer durante el año. También el *soft*

---

<sup>2</sup> Vale la pena recordar a Zaffaroni: “*El excluido está de más. (...) el descartable, el desechable, es alguien que no es necesario, como que nació equivocado, como que la estructura del poder no lo necesita, está sobrando...*”. (Zaffaroni, Eugenio Raúl (s/f) “Las raíces profundas de la violencia” en *Cuadernos, N° 1*, Instituto de Estudios Argentinos. Edición digital.) Suena escalofriante, ¿no?



incluía la condición de no poder volver a intentar hacer la misma ficha, impidiendo un nuevo “ta-te-ti”.

Vuelvo a decirlo: casi ni registré esta experiencia, más bien me impactaron otras que nos relató, muy similares a algunas que nosotros desarrollábamos (y aún llevamos adelante) para ofrecer propuestas curriculares que respondieran a las necesidades y posibilidades de adolescentes con historias de repitencia previa, jóvenes con importantes dificultades de aprendizaje y otros con graves dificultades para la aceptación de límites (la mayoría de ellos judicializados).

Recuerdo que, con motivo de su regreso de Estados Unidos, el canal de televisión local nos hizo una entrevista. Luego de escuchar lo que Leticia contaba y las similitudes en las acciones emprendidas, me preguntaron (en realidad, desde el periodista fue más una afirmación que una pregunta) si nos sentíamos “orgullosas” de tener proyectos similares a los que se desarrollaban en una escuela de Estados Unidos (¡¡el primer mundo al que, según nos habían intentado convencer, pertenecíamos porque un peso era igual a un dólar!!).

Cuando escuché la pregunta-afirmación del periodista ¡tuve ganas de matarlo! Obvié deliberadamente que se trataba del canal oficial y le respondí que más que orgullo sentía vergüenza al comprobar las diferencias en la inversión que ambos países destinaban a la educación de sus niños y jóvenes. El periodista decidió finalizar allí mismo la entrevista... era esperable...

Pasaron algunos meses y el Programa de Desarrollo y Mejoramiento de la enseñanza Secundaria y Polimodal (PRODYMES) nos invitó a participar en la presentación de un proyecto innovador y obtener financiamiento para implementarlo.

Leticia me propuso “replicar” la experiencia de lectura que había visto en Estados Unidos y presentarnos a PRODYMES con ese proyecto, “argentinizándolo”.

Lo primero que pensé fue: “¡Está loca!” “Las escuelas de Estados Unidos reciben estos proyectos en un paquete prolijamente armado, les dan los libros, el *soft*, las computadoras, las fichas ya elaboradas y cargadas en el programa, las horas y cargos para acompañar a los chicos en la lectura, etc.” Si nosotros queríamos “copiarlo”, debíamos *de verdad* “argentinarlo”, lo que significaba “atarlo con alambre” y sostenerlo a puro pulmón...

Ciertamente pensé: “Leticia y su loca idea...”



## ¿Placer u obligación? Romper convicciones.

El tener que “atarlo con alambre” no era el único argumento en contra que tenía respecto de implementar este proyecto en nuestro colegio.

Me resultaba una contradicción difícil de superar el fomentar la lectura por placer a través de la obligación de leer.

Para mí la lectura es eso: placer puro, pasión. Leo porque lo necesito para vivir, sencillamente así...

Por suerte, lo que a veces aparece como posturas irreconciliables puede convertirse, *conversando*, *discutiendo*, *compartiendo*, en un punto de encuentro que supere las contradicciones sin abandonar las convicciones básicas.

Para algunos, leer es un placer. El nuevo planteamiento era: ¿cómo descubrir el placer en la lectura de textos literarios si no se lee? ¿Cómo descubrir “si me gusta leer” si no leo? ¿Cómo descubrir que me gustan las novelas policiales y me aburren “las de amor” si no leo ambas y comparo lo que siento ante cada una de ellas? ¿Cómo encontrar autores cuya escritura me “aburre” y otros cuya retórica “me atrapa” si no leo varios autores de diferentes edades, nacionalidades, culturas, contextos?

¿Cómo superar aquella famosa letanía “los chicos de hoy en día no leen nada” si no les ponemos “ahí”, a su disposición los libros para que los elijan, los hojeen, prueben con uno, con otro, “experimenten” y decidan (descubran) por sí mismos si la lectura será placentera para ellos?

En la escuela rige una “lógica de la obligatoriedad”. Y, como dice el dicho, “si no puedes vencer a tu enemigo, únete a él”. El desafío era encontrar una propuesta que intentara abrirle paso al placer (para aquellos que aún no lo habían descubierto por falta de oportunidades) entre los resquicios que deja la obligatoriedad.

Un desafío alentado, a su vez, por otro dato de la realidad. La escuela es obligatoria y los chicos asisten, según otra “letanía”: “con desgano, con apatía, con indiferencia”. Sin embargo esos mismos chicos con experiencias de fracaso y expulsión, los más grandes, los más chicos, los judicializados, los eternos repetidores, los buenos alumnos, los que tienen todo y los que no tienen nada, todos... cuando ya ha pasado hace rato el horario de salida del colegio, aún “se quedan en la puerta”. En la vereda de la escuela comparten un pucho, se encuentran o desencuentran las parejas, se pelean, se reconcilian, se divierten o simplemente dejan pasar el tiempo...



Como testigos de esta escena, allí nomás, están el Canal de Beagle, los Andes fueguinos y la noche prematura del invierno, metaforizando que allí, en lo profundo, “hay algo más”. En la escuela, a pesar de todo, hay algo profundo que los convoca, que los reúne, que hace que les cueste irse... ¿Por qué eligen quedarse en la escuela? ¿Por qué se juntan en la vereda? ¿Qué hay adentro?

Ya dije antes que personalmente el desafío era animarme a contradecir mis viejas convicciones y probar...

Una de estas convicciones “heredadas” (sin un proceso de digestión personal) era la afirmación: “la lectura por placer implica no hacer nada después de leer”.

*Conversando* con compañeras y compañeros a los que también les gusta leer fuimos descubriendo cuántas cosas uno “hace” cuando lee por placer: sabemos quién/es de nuestros amigos pueden compartir nuestro “gusto literario”; estamos atentos a la aparición de nuevos títulos del mismo autor y del mismo género que nos gusta; entablamos alguna relación con librerías, bibliotecarios, otros lectores. Nos enfrascamos en discusiones sobre la “calidad” de un libro, sobre la fidelidad o infidelidad de una película basada en un libro que hemos leído y disfrutado; nos recomendamos la lectura o la no lectura de determinados libros entre “nosotros” —los lectores—; fundamentamos nuestras recomendaciones; etc.

*Conversando* descubrimos quién o quiénes nos “contagiaron” en nuestras vidas la pasión por leer. En mi caso fue mi madre, con sólo 2º grado de primaria, que aún hoy con sus 74 años y sus bifocales gruesísimos se “devora” un libro por semana. Las historias de mis compañeros eran similares...

*Conversando* sobre los libros que nos habían apasionado fuimos descubriendo que éramos varios los apasionados por la lectura: alguna preceptora, la secretaria, la coordinadora de ciclo, la profe de inglés, las de historia y geografía, la psicopedagoga del colegio, la profesora de filosofía de Polimodal, la psicóloga, profesores de materias que “nada” (¿nada?) tenían que ver con lengua y literatura... Contándole a uno de ellos el último libro que había leído me dijo: “lo contás de tal manera que me parece estar viendo la escena que narrás...” Y así nos pasaba a todos.

Bajando convicciones viejas, “subiendo” hipótesis nuevas, compartiendo, nos preguntamos: ¿se podría transmitir esta pasión? ¿qué perdemos con probar?

Y allí fuimos...



## Aquella primera reunión

Armamos el proyecto, lo “argentinizamos”, lo adaptamos al formato de PRODYMES, lo mandamos y nos pusimos a trabajar sin saber si nos lo iban a financiar. Habíamos decidido implementarlo igual, con o sin financiamiento.

La primera actividad fue convocar a todos los profesores interesados en colaborar. Reunidos en un aula, robándole un ratito a una Jornada Institucional, compartimos la idea y nos pusimos a discutir, “como lectores”, qué títulos podíamos incluir fundamentando nuestras propuestas simplemente en que se trataba de títulos y autores que nos habían apasionado como lectores.

La reunión era para organizarnos pero sirvió también para “pelearnos”. Nos descubrimos discutiendo con pasión, “de lector a lector”:

- “Yo propongo incluir *Mi planta de naranja-lima*”. (Pablo ¡el profesor de Físico-Química!).
- “¿Cómo vas a proponer ese libro? ¡Es lo más aburrido que leí en mi vida!”.

Había aparecido la pasión... Ahora sí el proyecto empezaba a tomar forma. Si nos apasionábamos así nosotros, lo podríamos transmitir a los chicos, al menos a algunos...

Después de todo, ¿por qué teníamos que lograr apasionar a todos los alumnos si todos los adultos que trabajamos en el Colegio no compartíamos la misma pasión? Paradójicamente, algunos de los menos (o nada) apasionados ¡¡¡eran profesores de lengua!!!

Elegimos algunos títulos “negociando”. Luego venía el otro trabajo: debíamos conseguir los libros, leerlos o releerlos y confeccionar las fichas.

Conseguir algunos libros implicó que Leticia y Gladis (la vice) se abocaran a la tarea de convocar el esfuerzo de la comunidad educativa para recaudar algunos fondos.

Confeccionar las fichas implicó que cada uno, en su tiempo libre, leía o releía alguno de los libros elegidos y la elaboraba.

¿Y el *soft*? ¿Y la computadora? Ese era un capítulo aparte...



## Nos prestan ideas desde afuera: títulos, puntos...

Cuando uno se apasiona por algo no puede dejar de compartirlo. Así se lo fuimos contando a “gente de afuera”: amigos, algunos ex – compañeros de trabajo, profesores de otros colegios, la directora de la Biblioteca Municipal...

Con una generosidad maravillosa nos regalaron ideas fabulosas. Nos sugirieron títulos fascinantes. Nos ayudaron a descartar otros porque, por experiencia, sabían que “no prendían” entre los jóvenes. Colaboraron en la confección de fichas.

Alguien sugirió que, además de establecer un número de libros a leer durante el año, les otorgáramos puntaje según su extensión o complejidad. La idea no me gustaba, no me “cerraba”. ¡Ya había tenido que superar tantas viejas convicciones! ¡Encima ponerle “puntos” a un libro por ser largo, corto, simple o complejo! Si a veces un libro cortito es super-aburrido, o super-complejo. Y viceversa...

Por suerte, “no hay nada nuevo bajo el sol” y siempre aparece la oportunidad de reencontrar el equilibrio, robándole una buena idea a otro...

## De cómo le robamos una idea a Teresa Colomer y ella ni se enteró.

Por obra de la “causalidad”, me tocó asistir a un Congreso de Lectura que se organizaba, por aquellos días, en la ciudad de Buenos Aires.

En la disertación de Teresa Colomer, señaló la similitud del lector con el aviador. Este último, cuanto más vuela, más y mejor aprende a volar, se vuelve más experto, se perfecciona; según su hipótesis, lo mismo ocurre con el lector.

Entonces pensé: ¡en lugar de puntos les damos “horas de vuelo”! ¿Y qué es leer si no volar con la imaginación hacia mundos lejanos en el tiempo, en el espacio?

La disertación siguió, apasionante sin duda como siempre son las de Colomer, pero yo estaba con la mente y el corazón en el proyecto, robándole esa idea a Teresa. ¡Y ella sin enterarse!



## ¡Ganamos \$5.000! (ojo que era junio de 2001... ¿se acuerdan de cuando 1 peso era igual a 1 dólar?)

En ese proceso estábamos cuando PRODYMES nos avisó que habíamos ganado el financiamiento mayor, obteniendo el primer puesto provincial.

La suma de dinero llegaba a \$5.000. Corría el año 2001 y la paridad cambiaria nos beneficiaba: nos alcanzaba para comprar 240 libros, pagar a un programador que diseñara el *soft*, comprar una computadora e impresora y pagar a un “asesor literario” que nos ayudara en la elección de los títulos y en la confección de fichas.

Lo que no sabíamos era lo que se venía...

El dinero no llegaba y nosotros seguíamos trabajando, avanzando (lento, pero avanzando). Leyendo libros, buscando nuevos títulos, descartando otros, haciendo fichas, esperando y alentando a los compañeros que se habían comprometido a confeccionar alguna y que se demoraban, buscando presupuestos en las pocas librerías de Ushuaia, juntando fondos de a poquito...

Cuando el tiempo pasa el desaliento gana y los menos apasionados nos fueron “abandonando”. Quedamos sólo algunos leyendo y confeccionando fichas.

Se nos ocurrió que esta era una “excusa” perfecta para pedir ayuda a los padres y, de paso, consustanciarlos, involucrarlos, hacerlos nuestros aliados. Llamamos a una reunión y aparecieron algunas madres. Allí estaban Matilde, cuya vida no ha sido fácil y se ha hecho “carne” en ella luchar por sus hijos como una verdadera leona; la mamá de Leonardo, a quien no le iba para nada bien en el colegio; y algunas más... (¿por qué será que todas ellas me resultaron tan parecidas a la mía?). Les gustó la idea, se entusiasmaron y se ofrecieron a hacernos fichas; para mi sorpresa no se llevaron libros “fáciles”: eligieron a García Márquez, a Isabel Allende...

(Es muy interesante hacer un pequeño paréntesis para pensar... Citamos a los padres y vinieron las madres... *“La lengua materna... La mamá que lee o cuenta cuentos antes de irse a dormir...”*).

## El ex-alumno: ¿regalo del cielo o karma?

Sergio, que en ese momento era uno de nuestros preceptores, tan apasionado por la computación como yo por la lectura, no pudo resistirse a *con-*



versar sobre este proyecto con un ex-alumno del Colegio con quien compartía saberes, experiencias, "locuras" sobre programación.

El ex-alumno, Cristian, se entusiasmó con la idea y sin consultarle nada a nadie comenzó a diseñar el programa. Un buen día apareció por el Colegio, "colgado" como la mayoría de los programadores, con una primera versión del *soft*, incompleta, imperfecta. Su idea era que le explicáramos mejor lo que necesitábamos para poder "cerrar" el programa.

Un nuevo desafío para mí: ¿cómo entenderme con un informático? ¿cómo expresar en términos de programación una idea basada en la pasión por la lectura?

Éste se convirtió en un camino difícil y exigente, de paciencia fundamentalmente. De paciencia con uno mismo, ya que es muy complejo para un docente "pensar" y "dialogar" con la informática (la programación, en este caso). De paciencia con el otro, a quien también le resulta intrincado el lenguaje que los docentes usamos a diario, olvidando que se trata de un lenguaje "nuestro", que no tiene por qué ser comprendido por los "otros".

De paciencia por la lógica y los tiempos del informático, diametralmente opuestos a la lógica y los tiempos escolares. Un *"mañana paso y reviso el soft"*, en lenguaje de un informático puede querer decir *"algún día, en los próximos tres meses, si puedo, pasaré a ver qué problema tiene el soft y a partir de allí lo revisaré en mis ratos libres para encontrarle la falla y la solución"*. En la lógica y en el tiempo escolar esto significa alumnos "haciendo cola" para hacer la ficha en una PC que, si bien funciona, no puede utilizarse porque es el *soft* el que no funciona.

Paciencia porque al cerrarse un *soft* y comenzar a utilizarlo, comienzan a surgir defectos o problemas internos que sólo aparecen con el uso. Algunos, de muy fácil solución. Otros, requieren replantear el programa en un trabajo arduo y largo que no todos están dispuestos a realizar.

Cristian fue, sin duda, un regalo del cielo; confeccionó el programa durante el año 2001 (lo finalizó, en realidad, a principios de 2002) y pudo cobrarlo recién en septiembre de 2002.

Pero también fue un "karma"... Sus tiempos, sus horarios, nuestros tiempos, nuestros horarios... nunca fueron muy compatibles. Con tres años de uso del *soft*, actualmente tenemos claros algunos de sus problemas, muy oscuros otros de ellos y la resistencia de docentes del colegio (que son programadores) a modificarlo ya que, advierten, es muy complejo modificar un programa pensado por otro programador. Ninguno de ellos, de



hecho, ha podido tomar la posta para perfeccionar el *soft* y el proyecto se sigue llevando adelante, “atando con alambre” cada dificultad informática que surge.

Una de las soluciones de compromiso encontradas hasta el momento, cada vez que el programa “se cuelga” y antes de enfrentar la queja de alumnos y padres, es la de ofrecerles realizar un informe sobre el libro leído (con un formato previamente establecido por las bibliotecarias) a través del cual dar cuenta de la lectura, acreditar el libro y acumular las horas de vuelo correspondientes.

## Juntando las monedas I

Inicialmente, PRODYMES había establecido que la entrega de los fondos para la implementación se realizaría en el primer semestre de 2001. Los cambios económicos y políticos de aquellos días incidieron en dicha programación. Durante todo el año, padres, alumnos, docentes, ex-docentes, y otros miembros de la comunidad, se abocaron a “juntar monedas” para poder comprar un mínimo de textos que nos permitiera la implementación acotada, restringida y modificada del Proyecto.

Además de estas dificultades, Ushuaia es una ciudad donde funciona un número ínfimo de librerías. Algunos de los títulos seleccionados no se conseguían en ninguna de los tres comercios de este rubro. Por otro lado, con la posibilidad de una compra grande en el momento de recibir los fondos, las librerías intentaban ofrecer un descuento significativo que nos beneficiaba.

Así, en septiembre de 2001 se compraron cuarenta y un ejemplares (veintiún títulos) de cuentos y novelas adecuados para jóvenes de EGB 3.

Tanto en aquel momento como en diferentes etapas de este proyecto, muchos fueron los que contribuyeron con donaciones de libros: los amantes de la lectura (docentes o no del Colegio, pero vinculados al proyecto por “pura pasión”) ya dejamos de mirar los estantes de las librerías pensando sólo en nosotros mismos como lectores, algunos compramos y donamos libros espontáneamente, por impulso, casi por necesidad; también lo hicieron muchos alumnos, regalando a la biblioteca de la escuela novelas que habían comprado por pedido de alguna profesora de lengua o que había pertenecido a hermanos/as mayores.



## Octubre de 2001: del dinero ganado... ni señales, pero ¡empezamos con 9º A!

### De cómo la Asesoría Pedagógica ¡se convirtió en una biblioteca!

Luego de transcurrida la mayor parte del ciclo lectivo 2001 (año muy duro en muchos sentidos) no había noticias del financiamiento. Teníamos 41 libros nuevos y todas las ganas de “probar” el proyecto a pesar de todo.

Elegimos un grupo dentro de la EGB 3 del T.M. (9º A) con 19 alumnos, y nos “lanzamos a la pileta”.

Les avisamos a los chicos que comenzaríamos con ellos y que deberían leer entre dos y tres libros como mínimo, a elección, durante los meses de octubre y noviembre, acumulando 60 horas de vuelo (algunos otorgaban 20 horas de vuelo y otros, 40). Obviamente nos encontramos con pocas caras de alegría: la de Griselda, Mauricio que la disimula (porque parece ser que leer “es cosa de mujeres”). La verdad es que la mayoría protestó a viva voz (por lo bajo, varios “mencionaron” a mi mamá con calificativos irrepetibles pero fácilmente imaginables...).

Usamos la computadora de la asesoría pedagógica. Allí cargué las fichas en formato Word e imprimí cada una de ellas a medida que los chicos leían el libro correspondiente y solicitaban confeccionar lo que denominamos “Ficha de Verificación de la Lectura”.

En un armario de la misma oficina, se “improvisó” la biblioteca con los libros comprados para el proyecto y un “sofisticado” sistema de control de préstamos y asiento de la confección de la ficha con su resultado (incluyendo la sumatoria de horas de vuelo): un “cuadernito” Rivadavia (¡sí que habíamos argentinizado el proyecto original visto por Leticia en los Estados Unidos!). Daniela, la preceptora del grupo y una de las apasionadas por la lectura, fue uno de los soportes más importantes de esta mini-implementación.

En las horas libres (de este 9º y de los otros grupos que tenía a cargo) Daniela les leía cuentos que le apasionaban a ella como lectora. Muchos llegaron a apasionarse también:

César, al terminar de leer *Los ojos de perro siberiano* planteó que le había contado la trama a su mamá y, como a ésta le había gustado tanto, le pidió que nos preguntara si podía alquilarlo ella durante las vacaciones de verano.



Axel empezó con cara de traste, rezongando todo el tiempo. Al sacar el tercer libro su cara había cambiado.

Griselda leyó ocho libros, era previsible. Mauricio se animó y leyó seis. A ambos, en el acto de fin de año, les regalamos (¡seguíamos contando las monedas!) un libro a cada uno.

A Ada, en cambio, no le cambió la cara de traste durante los dos meses. Resignada a cumplir con la obligatoriedad del proyecto, cerca ya del 30 de noviembre se acercó a preguntarme: “¿Cuántas horas de **duelo** me faltan?”

## Juntando las monedas II (monedas y algo más...)

El año 2002 nos encontró igualmente pobres en dinero pero absolutamente ricos en deseos de extender el proyecto “a como diera lugar”.

Con Gladis a la cabeza, empezamos nuevamente a contar monedas, improvisar ferias de platos, rifar algún CD entre los alumnos y vecinos del barrio, enviar notas a cuanto legislador se nos ocurría pidiendo dinero para comprar libros. Todo ello implicó mucho trabajo: molestar a profesores propios y ajenos, a bibliotecarios (propios y ajenos), a librerías, a amigos, etc. pidiendo nuevas sugerencias de títulos y elaboración de fichas y más fichas.

Cristian contribuyó con lo suyo: nos proporcionó el *soft* antes de poder cobrarlo. La pelea fue entonces con la PC de la asesoría (vieja, sobrecargada, lenta, llena de virus, usada por todos y para todo...) en la que se instaló, probó y odió el *soft* (odio surgido de varias frustraciones hasta que comenzó a funcionar).

La carga de fichas en el *soft* llevó un tiempo de trabajo muy importante, a pesar de ser un procedimiento sencillo. En principio lo realicé yo, restando tiempo a las tantas otras tareas que demanda la asesoría pedagógica; de todos modos resultó un trabajo lento, más de lo deseado por las expectativas puestas en la extensión de la experiencia.

Se instaló el *soft* en tres computadoras del Laboratorio de Computación y allí surgieron numerosas dificultades. El *soft* no había sido diseñado para trabajar en red ni para ser instalado en más de una computadora. Por lo tanto, las estadísticas que el *soft* debía arrojar resultaron defectuosas, complicando el control de la lectura de un modo que no habíamos podido prever.

Así, inicialmente estaba planificado implementar el proyecto de lectura en



etapas: primero a las dos divisiones de 9º del T.M. (en mayo, junio y julio), luego a las divisiones de 8º (en julio, agosto y septiembre) y por último a las de 7º del mismo turno (en septiembre, octubre y noviembre), acotando el número mínimo de libros a leer acorde a los tiempos establecidos. Pero los problemas ocasionados en el *soft* al instalarlo en tres computadoras y la demora en la recepción de fondos nos obligaron a reducir la implementación sólo a los 9º y 8º, retrasando todo el cronograma. También debimos resignarnos a no poder contar con los datos estadísticos y el control de lectura al que aspirábamos, recurriendo nuevamente al sofisticado sistema del “cuadernito” Rivadavia (seguíamos “atando con alambre” aquella “loca idea”).

No obstante, los chicos leían, algunos con placer, otros sólo por obligación y no pocos aprovechando las fisuras de la implementación para “trampear” a la máquina y a nuestras expectativas. Sin embargo, todo ello nos dio una experiencia inigualable y nos renovó la convicción de seguir intentándolo.

En el Acto de fin de año ya no había dos alumnos a quienes premiar por haber alcanzado un altísimo número de horas de vuelo (superando ampliamente el mínimo requerido): eran muchos. Los “laureles”, sin duda, se los llevó Ramón que, en tres meses, leyó ¡¡21 libros!!

También había que reconocer a los chicos “autores de fichas”, quienes habían adquirido “otro status” ayudándonos a elaborarlas; y a aquéllos que habían donado libros personales... Necesitábamos reconocer todo esto en los chicos, y hacerlo frente a toda la comunidad educativa, pero ya no quedaban monedas para comprarles un regalo como el año anterior... Les entregamos diplomas de reconocimiento, haciéndolos pasar al escenario para recibirlos y... ¡les gustó! Los que se creían posibles “beneficiarios” del diploma estuvieron pendientes del “recuento” de horas de vuelo en los días previos al acto, saboreando con anticipación si recibirían o no dicho reconocimiento.

Algunos se sorprendieron y mucho. Walter, por ejemplo, alcanzó sólo el mínimo requerido de horas de vuelo. Cuando en medio del acto lo llamamos para recibir su diploma de reconocimiento vimos su cara de sorpresa y la misma expresión (no sólo en las caras sino en las exclamaciones casi de “gastada”) en sus compañeros. El rostro le cambió cuando observó que le reconocíamos el habernos ayudado en la confección de fichas, el ser “autor” de fichas. Creo que terminó su participación en el proyecto sin haberse enamorado de la lectura, pero aprendió algo muy importante sobre sí mismo, vinculado con su autoestima y sus condiciones para colaborar, para ayudar, para involucrarse...



## Septiembre de 2002: nos entregan los primeros \$2500 ( ...que ya no son U\$S 2500)

### Contando las monedas, restando... restando...

Finalmente PRODYMES puso a nuestra disposición parte del financiamiento en septiembre de 2002, un año y medio después de haber ganado la convocatoria. La entrega se hizo en dos partes y hubo que adecuar tantas cosas:

- Imposible comprar una PC completa, incluyendo la impresora; hubo que “conformarse” con un CPU, rescatando un visor viejito del laboratorio de computación.
- Al fin pudimos pagar el costo del *soft*. La paciencia de Cristian tuvo su recompensa.
- El dinero no alcanzó para más, así que seguimos utilizando los libros adquiridos hasta el momento mediante las rifas, ferias de platos y las donaciones que nos habían realizado. Este fue otro de los factores que nos obligó a restringir la ampliación sólo a los 8º y 9º del T.M.
- Resignamos la suma de dinero originalmente pensada para el “asesor literario” para destinar la segunda parte del financiamiento a la compra de libros.

## Diciembre de 2002: nos entregan los últimos \$2500 (¡en la librería me quieren matar!)

En diciembre PRODYMES realizó la segunda entrega del financiamiento. Así como se había tomado más de un año y medio para realizarla, ahora se exigía la rendición en un tiempo imposible. Los requisitos a cumplir eran muchos. La compra de textos debía realizarse luego de contar con tres presupuestos y elegir entre ellos el más conveniente.

En una ciudad como Ushuaia, con tan bajo número de comercios dedicados a este rubro, el requisito se tornó aún más complejo. En la mini-implementación anterior, habíamos decidido comprar varios ejemplares de un mismo título, de modo de tener menos fichas que elaborar (hay que recordar que las fichas siempre fueron elaboradas “a pulmón”, en el tiempo libre de cada uno de quienes deseábamos participar).



En esta instancia, en cambio, era conveniente priorizar la compra de variedad de títulos para ampliar en cantidad y calidad la biblioteca escolar. Para ello habíamos trabajado durante todo un año, construyendo uno a uno, la lista de libros posibles.

Al solicitar los presupuestos en las tres únicas librerías de Ushuaia, muchos de los títulos no estaban en stock, por lo cual conseguir sus precios se tornó una empresa nada fácil. Sumado a ello, el mes de diciembre es de mucho movimiento, tanto para las librerías como para las editoriales. Contrariamente, en enero, las editoriales normalmente cierran. “Caer” en las librerías, cerca de Navidad, a pedirles presupuestos para “ayer” y rogar para que se consiguiera en tan escaso tiempo el número de libros y los títulos elegidos fue complicado. A pesar de beneficiar al comercio que presupestó el precio más bajo con una compra importante, nos ganamos el “recuerdo” (poco navideño) de los empleados.

## **Año 2003: y como si todo hasta aquí hubiese sido poco:**

### **¡Ganamos \$3000 más en la etapa de ampliación!**

Un poco “de contrabando”, con los últimos \$2500 habíamos logrado comprar algunos textos literarios en inglés a demanda de Mónica, la profesora de Lengua Extranjera de la EGB 3 del Turno Mañana. Apasionada por la lectura y convencida del beneficio que ésta reporta a todos quienes se acercan a ella, participó en la confección de fichas para la implementación del proyecto cuando incluir textos en inglés era impensable.

Al ser invitados a presentarnos a la convocatoria de ampliación de PRODYMES, Mónica sostuvo firmemente su deseo de extender la propuesta desde el área de lengua al área de lengua extranjera (inglés, en este caso), comprando más cantidad de ejemplares de textos literarios en ese idioma.

Por otro lado, al haberlo implementado en los 8º y 9º del T.M., nos sentíamos en deuda con los chicos de Polimodal (muchos ya habían participado en la experiencia mientras cursaban EGB 3 y algunos hasta nos habían ayudado a confeccionar fichas convirtiéndose en “autores” de las mismas, lo que les traía como beneficio directo, la duplicación de las horas de vuelo y, como beneficio indirecto, un mayor sentimiento de pertenencia al proyecto y a la escuela). A fuerza de ser sinceros, hay que reconocer que sólo unos pocos alumnos de Polimodal reclamaban la posibilidad de ser incluidos en esta nueva etapa de implementación.



Si bien cotidianamente muchos docentes hacemos el esfuerzo de plantear la enseñanza desde una posición que, ya sea por las actividades seleccionadas, los recursos usados, la metodología empleada, etc., favorezca el interés de los alumnos, no por ello dejamos de enseñar lo que consideramos que la escuela debe transmitir, más allá de las preferencias o gustos personales de los jóvenes. Es por eso que insistimos en la propuesta.

Nos presentamos a la convocatoria de ampliación de PRODYMES para comprar textos literarios en inglés y textos literarios en lengua española más cercanos a la realidad y posibilidades de lectura de los jóvenes de Polimodal.

Aquí también pretendimos recuperar la figura de “asesor literario” (perdida al recibir el primer financiamiento más de un año y medio después de ganada la primera convocatoria) e introducir la figura de un “asesor informático” que nos ayudara a salvar las fallas del *soft* que seguíamos “atando con alambre”.

Ganamos la ampliación del financiamiento y, a diferencia de la primera vez, PRODYMES entregó el dinero rápidamente. Pero, fieles exponentes de la raza humana, no pudimos escapar al “gataflorismo”... Antes nos quejábamos porque el dinero se demoró más de un año y medio; ahora nos quejábamos porque se entregó rápidamente. El apuro en cobrar el dinero y, por consiguiente rendirlo, implicó nuevas corridas para elegir y conseguir títulos adecuados.

En esta ocasión, ya pasado el inicio del ciclo lectivo (otro tiempo “fatal” para las librerías), las empleadas de la librería que pasó el mejor presupuesto fueron nuestras aliadas. Varios factores confluyeron: por un lado, después de tanto frecuentar la librería ¡casi éramos amigas!; por otro lado, una de las empleadas —Belén— compartía nuestra pasión por la lectura y nos asesoró de manera invalorable para la selección de los títulos. A esta altura del transcurso del proyecto ella ya estaba consustanciada con él y lo valoraba “casi” tanto como nosotros.

Ya contábamos con la persona que iba a desarrollar, durante todo ese año, la función de “asesor literario”, pero él es un “capítulo aparte”...

## Fede

Federico es un “colgado”. Es un joven de 23 años que tuvo que abandonar



su 3º año del Profesorado de Lengua y Literatura en la ciudad de La Plata. Regresó a Ushuaia donde vive con su familia. Aquí, el Instituto Provincial de Estudios Superiores, abrió en el año 2003 ese mismo profesorado (por lo tanto, sólo se abrió el primer año de la carrera para ir creciendo paulatinamente). Esperando para poder cursar las materias de 3º y 4º, Federico apareció un día en el Colegio a pedir trabajo como administrativo.

*Conversando*, contó su historia y yo le conté la nuestra. El proyecto de lectura lo apasionó. Preguntó en qué podía ayudar. Lo que debió ser una breve entrevista de 15 minutos se convirtió en una conversación, de lector a lector, de apasionado a apasionada, que duró más de una hora.

Federico fue directo a la biblioteca a “hurgar” qué libros teníamos. La mayoría ya los había leído y, de muchos, podía repetir casi textualmente las partes que más lo habían conmovido. ¿Casualidad, causalidad? En el Colegio corre un dicho: “Dios los cría y el Colegio Los Andes los amontona”. Personalmente creo que uno se encuentra con quienes debe encontrarse; la pasión atrae pasión.

Lógicamente Federico se convirtió en nuestro “asesor literario”. Nos ayudó a seleccionar los títulos, se pasó horas en la librería eligiéndolos. Cuando yo llegaba con las cajas, luego de cada compra, parecía “perro con dos colas”: corría a desarmarlas y a hojear cada libro hablando solo: “¡¡Mirá lo que conseguiste!!”; “Esta edición es fabulosa, ¡tiene el prólogo escrito por Borges!”

Por otra parte, se logró incorporarlo al Colegio con una preceptoría (transitoria) y desde allí se dedicó con obsesión a la tarea de estimular la lectura, ayudar a los alumnos, entusiasmarlos, descubrirles el género literario que más pudiera agradarles, leyendo con ellos en las horas libres, controlando sus informes cuando el *soft* se “colgaba”, etc.

Federico no tiene condiciones para realizar un trabajo administrativo. Si está leyendo un libro (hecho observable durante la mayor parte del día) puede estar sentado al lado del teléfono, con la misión expresa de atenderlo, y no lo escucha. Pero es valiosísimo para transmitir la pasión por la lectura, para acompañar a los jóvenes a viajar a través del tiempo y del espacio con la literatura.

Con respecto a él, institucionalmente tenemos el sueño de recuperarlo a través de una tutoría. Personalmente espero también que pueda retomar su carrera, finalizarla y contarla luego entre nuestros profesores de lengua y literatura (aunque siga siendo un “colgado” que, cuando esté dando clases



y leyéndoles un cuento a sus alumnos, no escuche el timbre que indique el cambio de hora...).

## ¡Toda la EGB 3 del turno mañana!

Contando ya con poco más de 600 textos literarios de calidad (un número increíble —¡para nosotros!—: hay que recordar que “toda” nuestra biblioteca, cuando funcionábamos en edificio “prestado”, se reducía a un solo armario), implementar el proyecto en toda la EGB 3 del turno mañana no era ya deseable, ¡era posible!

Sergio, nuestro preceptor-informático-auxiliar de secretaría (¡multifacético si los hay y predispuesto a ayudar como pocos!) siguió “atando con alambre” los defectos del soft. Lo cargó en la computadora comprada con el financiamiento de PRODYMES, le “arregló” un poco la cara, ordenó la información acumulada correspondiente al año 2002 y la organizó en “carpetas” para poder iniciar la implementación del año 2003.

Actualizamos el Reglamento (ya lo habíamos diseñado en octubre de 2001 y adaptado a la realidad de 2002), se lo dimos a conocer a los chicos: los de 9º ya habían realizado su experiencia el año anterior, los de 8º “habían oído hablar del proyecto” cuando cursaban 7º y comprendieron que este año “no zafaban”. Para los alumnos de 7º que eran egresados de la EGB 2 de “enfrente” (la Escuela N° 39 que queda “cruzando la calle”) no fue novedad: una de nuestras preceptoras había sido maestra de 6º de ellos y los había ido preparando, contaban con ventaja...; los provenientes de otras primarias lo aceptaban todo como nuevo: ¡la escuela era nueva para ellos!

El paisaje de caras fue el mismo, muchos pusieron cara de traste, otros de desesperación (“¡cómo voy a hacer para leer 8 libros en el año más todo lo que me van a dar para estudiar!”; “seño, a mí no me gusta leer, ¿por qué me obligan?...”), unos pocos pusieron y/o disimularon caras de contentos.

Además de las horas de vuelo le agregamos un nuevo condimento: los libros leídos por cada alumno se convertirían en puntaje que cada uno de ellos aportaría a “su color” en la Estudiantina que se desarrolla en el



Colegio, cada año, en el mes de septiembre<sup>3</sup>. En marzo no le dieron demasiada importancia a este dato; en septiembre, los más lectores, los que le dieron a sus respectivos colores muchos puntos por haber leído muchos libros, ¡fueron héroes! Los alumnos - líderes de la Estudiantina supervisaron el conteo de las horas de vuelo como quien cuenta y recuenta un verdadero tesoro.

### “¡Encima ahora hay que leer en inglés!” (9º año)

Mónica, la profe de inglés, avanzó en su propuesta. Incluyó los textos literarios en inglés adquiridos para extender el proyecto a su espacio curricular en los 9º.

La cara de todos los chicos reflejó lo mismo: *pánico*. “No vamos a poder profel!” fue el comentario unánime. “No vamos a entender nada”. No estamos seguras de si esto aumentó el amor por la lectura pero sí afirmamos rotundamente que aumentó la autoestima de los chicos cuando vieron que “leían y entendían”. Todos ellos, los que tomaban clases particulares de inglés en institutos o academias y los que sólo tenían un acercamiento a este idioma a través del Colegio. ¡Y esto no es poco!

Merece un comentario particular el entusiasmo y la determinación de Mónica, su confianza en las posibilidades de los chicos y de los amplios efectos positivos de la experiencia. Su pasión fue el motor principal.

**“No hagas trampas porque te descubren y es peor. Te lo digo porque a mí me pasó...”**

Trabajamos con adolescentes, parece obvio pero es necesario recordarlo. También es necesario tomar posición respecto de lo que se entiende por adolescencia y explicitarla. Estamos trabajando con sujetos cuya subjetividad está aún en constitución. No son sujetos “ya jugados” sino sujetos que “juegan”: diferentes roles, diferentes posiciones, diferentes actitudes. Juegan un juego dramático; “ensayan”, sostenidos por adultos que mantienen con ellos una relación asimétrica, diferentes lugares desde los cuales

<sup>3</sup> La Estudiantina es una semana de encuentros culturales, recreativos y deportivos en los cuales intervienen todos los alumnos del Colegio en sus respectivos turnos y niveles. Los jóvenes se agrupan transversalmente, bajo colores que los identifican, con el objetivo de participar en competencias deportivas, recreativas y culturales (estas últimas están referidas a temáticas vinculadas con diferentes espacios curriculares). La variedad en las actividades organizadas permite que cada sujeto pueda aportar puntajes a su “color” y participar desde sus habilidades, posibilidades e intereses (motrices, intelectuales, creativas, organizativas, etc.). También favorece la formación de líderes ya que cada color tiene, entre los alumnos, coordinadores que organizan, estimulan y se responsabilizan del funcionamiento de cada grupo.



pararse frente al mundo de los adultos “entrando y saliendo” de ellos, sin que se definitivice ninguno, sin que se coagule ninguna posición, *“hasta poder sostener en términos propios la escena del mundo, asumiendo y afrontando las consecuencias de sus actos”*<sup>4</sup>.

Así entendimos, así calificamos “las trampas” que realizaron los alumnos de 8º y 9º y por ello obramos en consecuencia. Lejos de sentirnos “defraudados”, entendimos que ésta era una posibilidad más de enseñar y aprender que nos ofrecía el proyecto. Pusimos en palabras lo que había sucedido y propusimos actos reparatorios. Se ofreció un “trato diferencial” para aquellos que admitieran haber realizado trampas. Muchos fueron los chicos que se acercaron a la Dirección a reconocer las trampas; a ellos se les “bajaron” los libros en los que admitieron haberse “pasado” las respuestas y se les brindó la posibilidad de justificar la lectura de los libros que señalaron como leídos “de verdad”, realizando informes escritos (supervisados por Federico). A quienes no pudieron o no quisieron admitir las trampas, se les “bajaron” todos los libros y tuvieron que volver a empezar de cero.

También se agregaron algunas tareas reparatorias adicionales: ayudar a las bibliotecarias a encuadernar libros rotos, organizar pequeñas rifas para reponer libros perdidos o libros con las respuestas correctas marcadas, etc.

Las *conversaciones - reflexiones* que sostuvimos con algunos alumnos (en forma individual o grupal) nos dejaron más enseñanzas a nosotros, los adultos, que a ellos, lo cual no es poco. Nos renovó la esperanza y la fuerza para seguir en esta difícil tarea de educar.

Sin que tuviera relación alguna con las “trampas” realizadas, en el momento en que 7º se incorporó al proyecto, se les pidió a los chicos de 8º y 9º que les escribieran breves textos haciéndoles “recomendaciones útiles” para participar, ayudándolos de algún modo. No menor fue nuestra sorpresa cuando muchos de los mensajes que les dejaron (pegados en las puertas de los armarios donde se guardan los libros) contenían mensajes parecidos: “No hagan trampas porque los descubren y después es peor, se los decimos por experiencia...”

### ¿¿¿Lo publicamos???

El “fantasma” de publicar la experiencia rondaba desde los inicios del proyecto. Pero el miedo siempre superaba las ganas de hacerlo. ¿Miedo a qué?

<sup>4</sup> FLACSO, Post-Grado: “Curriculum y Prácticas en Contexto”. Clase N° 11: “Jóvenes, escuela y subjetividad”.



La respuesta es compleja. Tiene que ver con nuestra historia como docentes, acostumbrados a un discurso que nos colocó, por años, en un lugar de mero técnico reproductor de ideas, teorías, decisiones tomadas por otros: funcionarios, especialistas. Resignados a ocupar un lugar desvalorizado por el discurso político de las últimas décadas, instalado en la sociedad y en nuestras propias visiones de nosotros mismos.

Miedo a la visión del colega, a la crítica; vergüenza y temor de ser tildados de “soberbios” (cuando uno escribe esto y luego lo relee no puede creer que estos sentimientos nos atravesen, inadvertidamente para nosotros mismos); convencidos de que publican “otros”, los especialistas, los que tienen “status” para hacerlo.

Fortalecidos por las satisfacciones que el proyecto nos brindaba día a día y, ¿por qué no decirlo?, por los comentarios gratificantes que informalmente comenzaban a circular en una comunidad educativa tan pequeña como la de Ushuaia, vencimos el miedo y lo publicamos en la revista *El Puente* editada por el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación Fueguina. Y nos sentimos muy bien al hacerlo...

También salió una referencia en un artículo publicado por el corresponsal en Ushuaia del diario *La Nación*. Este artículo provocó un alud de correos electrónicos de diferentes docentes de otras provincias, pidiéndonos detalles de la experiencia.

Gratificaciones adicionales que le dicen....

### ¡¡¡Lo regalamos!!!

Había “corrido la voz” entre algunas escuelas de la ciudad de que teníamos un proyecto de lectura novedoso. El equipo directivo de la Escuela de EGB 1 y 2 N° 31 ya había intentado varias veces ponerse en contacto con nosotros.

Las distancias de Ushuaia no son nada, comparadas con las de las ciudades grandes. De hecho, aunque estamos “lejos”, en realidad el trayecto entre ambas escuelas no lleva más de veinte minutos.

En algunas oportunidades habíamos establecido contacto telefónico, encontrarnos era más difícil... Cuando ellas podían, nosotros no; o viceversa.

Mientras tanto, internamente, habíamos discutido bastante con relación a



compartir el proyecto con otras instituciones. Al principio decíamos que, durante años, tuvimos que funcionar en espacios “prestados”, como si las escuelas públicas tuvieran un “dueño” particular (el director, el personal, exclusivamente los chicos que son alumnos, la cooperadora...). También dejamos entender que este “deambular” por edificios “prestados” nos había ocasionado numerosos malestares.

¿Podíamos usar aquella experiencia para reflexionar sobre “nuestra propiedad” sobre el proyecto? ¿Seríamos capaces de posicionarnos en otro lugar, abandonando el lugar común: “esto es mío, lo hice yo...”?

Por suerte, para nosotros, nos animamos a dar el primer paso. Luego de un par de encuentros, combinamos en hacer una copia del *soft* para la Escuela N° 31. A su vez, ellos se ofrecieron a intentar perfeccionarlo a través de algún informático de esa institución.

En medio del acto de fin de año, hicimos “intercambio” de CD. La directora de la Escuela N° 31 nos enviaba uno regrabable para que efectivizáramos la copia y se la lleváramos después. Corridas, fin de año, exámenes, certificados, vacantes, peleas con el responsable del Laboratorio de Computación y demás yerbas mediante, creo que casi con el brindis de Navidad le acercamos la copia.

A inicios del ciclo lectivo siguiente (éste 2004 que transcurre) María Clara, docente de la escuela, se acercó para aprender algunos trucos con los que “vencer” al *soft*... Después de todo, años de “atar con alambre” no habían pasado en vano. Sergio le regaló todos los consejos que pudo.

A su vez, ella nos regaló dos CD's con 4500 obras literarias ordenadas por autor, una joyita...

En estos momentos, somos nosotros los que estamos en deuda con ellos. Las corridas de todos los días nos juegan malas pasadas, de esas que obligan a correr detrás de lo urgente y perder lo importante: no sabemos cómo les va, qué están haciendo, cómo lo están haciendo. “De pasillo”, escuchamos un rumor alentador: en la comunidad educativa de EGB 1 y 2 se comenta que tienen un muy buen proyecto de lectura... La ilusión: que tenga por allí algún gen (aunque sea recesivo) ¡¡¡¡del nuestro!!!!



## **Año 2004: implementamos el proyecto en toda la Escuela... Perdón, ¿escuché bien? ¡¡¿¿EN TODA LA ESCUELA??!!**

### **Juntando las monedas III (ya no sabemos qué rifar)**

“Envalentonados” (e inconscientes, diría ahora) este año decidimos implementarlo en toda la escuela. Esto significa en todas las divisiones de la EGB 3 del turno mañana, en las divisiones de EGB 3 del turno tarde (el “Programa de Escolaridad Sin Grados”<sup>5</sup>) y en todas las divisiones de Polimodal del turno vespertino.

A su vez, inglés también se extendió a los 8º Y 9º en EGB 3 del T.M. y a los tres años del Polimodal.

Se organizaron diferentes eventos para “juntar más monedas” y poder comprar más libros (se rifó un huevo de Pascua gigante en abril, diferentes CD's en otros meses, ventas de productos de panadería que algunos grupos elaboran en la mini-cocina del colegio en el marco de proyectos específicos, etc.). También recibimos donaciones de diferentes entidades de la comunidad. Se logró mucho, pero todo resulta poco. Los libros son escasos frente a la totalidad de la matrícula del Colegio.

Hubo que pensar en adaptar el Reglamento del Proyecto a cada turno, según el nivel (EGB 3 y Polimodal) y la modalidad de trabajo (EGB 3 Graduada del T.M. y Programa de Escolaridad Sin Grados del T.T.). También son diferentes los Reglamentos del Proyecto para textos literarios en español y para textos literarios en Inglés.

Resultó imprescindible organizar turnos de ingreso a la biblioteca (tanto para alquilar los libros como para completar las fichas en la PC), de tal modo que no se llenara de alumnos, que no se “escaparan” de ciertas horas de clase con la “excusa” de ir a completar una ficha o que intentaran todos hacer fichas en el recreo y, entonces, éste no terminara nunca...

---

<sup>5</sup> Este programa intenta articular respuestas válidas para alumnos de EGB 3 con sobreedad, introduciendo modificaciones en los enfoques pedagógicos y en la estructura de la institución educativa. Incluye cambios estructurales (redistribución de la carga horaria del 3º ciclo, permitiendo la concentración horaria y disminuyendo la diversidad de espacios cursados por año lectivo); cambios curriculares (selección, organización y jerarquización de contenidos plasmados en módulos trimestrales); resignificación de roles (incorporando la figura de tutor: referente pedagógico que acompaña al docente y a los alumnos dentro y fuera del aula); cambios normativos (relativos a la asistencia, acreditación -por módulo y no por ciclo lectivo- y promoción); modificación en los mecanismos y requisitos para el acceso de los docentes a las horas cátedra, etc.



Tanto en las diferentes versiones del Reglamento como en las varias reuniones que tuvimos para poder ponernos de acuerdo, intentamos recuperar toda la experiencia previa, los errores cometidos y pensar propuestas (fundamentalmente organizativas) distintas. En este tema ocurre lo mismo que con los libros: todo es poco...

### **La GRAN DEUDA INTERNA (si no nos apasionamos nosotros...)**

Es cierto que hemos realizado numerosas reuniones para acordar y desacordar, hacer y deshacer, organizar, desorganizar y reorganizar. También es cierto que siempre intentamos aprender de los errores que cometimos, de lo que no fue saliendo bien... Y todo esfuerzo parece ser poco.

El proyecto es bueno, lo sabemos. Es innovador, es interesante, es prometedo. Lo que no puede el proyecto, por sí mismo, es garantizar que a todos los alumnos les va a gustar leer.

También hay algo más que el proyecto no puede garantizar: no convoca a todos los adultos por igual. La gran deuda que tenemos con nosotros mismos es lograr que los docentes y no docentes que participamos en él (cada uno desde su rol específico) nos involucremos, nos apropiemos de la tarea y vayamos "más allá" de lo que acordamos, de lo que escribimos, de lo que especificamos que hará cada uno, de lo "obligatorio".

Desde un inicio, quienes pusimos "alma y vida" en el proyecto, advertimos que el nivel de apropiación era muy desparejo, en algunos casos prácticamente nulo.

Cuando esto ocurre en roles orientados hacia lo "organizativo", se genera confusión, dobles mensajes, omisión de información y/o de acciones, pérdida de tiempo y de material, etc. Todo ello se constituye en grietas, fisuras, intersticios por donde el alumno "se cuele" para justificar el no hacer, el no participar, el no probar o probar mal.

Por otro lado, cuando es bajo o nulo el nivel de apropiación del proyecto en roles orientados a "transmitir": pasión, amor por la lectura, entusiasmo, estrategias para descubrir estilos o autores preferidos, conocimiento sobre los "derechos" del lector (a hojear, a saltar páginas y hasta capítulos, a abandonar un libro, a leerlo varias veces, a comentarlo con compañeros...), cuando todo esto no se brinda, no se ofrece, no se "da la ocasión al otro", sencillamente es imposible rozar siquiera los objetivos del proyecto.

En numerosas ocasiones nos preguntamos qué es lo que provoca que deter-



minados actores institucionales, a lo largo de los años, no puedan apropiarse de propuestas institucionales diferentes. Seguramente la respuesta tendrá que ver con una trama compleja de variables. Quizá se relacione con la autoría, “a quién se le ocurrió la idea”. En algunos casos con el exceso de trabajo; en otros, con gustos, estilos o convicciones personales frente a la lectura, la literatura, su enseñanza, estrategias y metodologías, la evaluación...

También suponemos que una posibilidad de explicar el bajo nivel de apropiación puede deberse a que hubo y hay actores institucionales que participan voluntariamente del proyecto, por deseo personal, por pura pasión (leyendo libros y confeccionando fichas en sus tiempos personales, aportando ideas). En cambio otros, no pueden optar, deben participar ya que ocupan lugares y desempeñan roles que necesariamente tienen que desarrollar funciones específicas, en sus horarios de trabajo, que otros roles no pueden llevar adelante. Así, al ser “obligatorio” para ellos, podría tratarse de un proceso de resistencia ante una tarea asignada.

No obstante todas estas hipótesis, en algún punto este gran interrogante sigue siendo un misterio, y por lo tanto, una deuda: con nosotros mismos y con los alumnos...

En un sentido porque ¿cómo pedirle al alumno que se dedique a todos los espacios curriculares, sean de su agrado o no, le interesen las temáticas o no? ¿Cómo formarlo para comprender y aceptar que “no todo nos gusta” y sin embargo “hay cosas que tenemos que hacerlas igual porque es nuestra responsabilidad”, si nosotros mismos no podemos encarnar una afirmación tan simple como esa?

En otro sentido porque ¿cómo “convencer” al alumno de que la literatura puede divertirlo, emocionarlo, enojarlo, plantearle preguntas, entretenerlo, si uno mismo no siente todo eso? El gran interrogante que subyace en realidad es: ¿cómo invitar a otro al goce si uno mismo no goza?

### Noticias de último momento: Gustavo...

La posición unánime de los profesores del colegio que tienen formación en programación (informática) respecto de la dificultad que implica revisar y corregir un programa elaborado por otra persona y, por lo tanto, la decisión de cada uno de ellos de no aceptar esta tarea, nos desalentó para continuar la búsqueda de un colaborador en esta problemática. Ello implica que debemos seguir arrastrando los problemas del *soft* y encontrándoles soluciones provisionales y endeables.



El ritmo institucional “arrasa y arrastra” y esta preocupación quedó allí, sin resolver, ante la aparición diaria de otros problemas nuevos, urgentes...

*Conversando* hace pocos días con Gustavo, tutor de dos de nuestros programas de adaptación curricular acerca de situaciones específicas de los mismos, hizo referencia “como al pasar” a que le gustaría mucho poder interiorizarse del *soft* que usamos en el proyecto de lectura. Para mi sorpresa, agregó: *“A mí me encanta programar, así que si pudiera analizar el soft, tal vez podría encontrarle la vuelta para instalarlo en varias máquinas y así poder usarlo más dinámicamente. No sé si te tengo que pedir autorización a vos o a Leticia...”*

Literalmente, me “quedé con la boca abierta” casi sin poder responderle. Una institución educativa no puede parecerse más al viejo juego del “teléfono descompuesto”. Por un lado, Gustavo no sabía que estábamos desesperados por no conseguir un informático dispuesto a lidiar con un programa diseñado por otro colega, encontrarle las fallas, mejorarlo, optimizarlo. Por otro lado, nosotros no sabíamos de su formación específica en programación y su enorme interés en dicha área de la informática.

Cuando pude cerrar la boca, le respondí: *“No sé quién te tiene que autorizar pero sí sé quiénes te lo vamos a agradecer...”*

Esta tarea será muy difícil y lenta porque, además de su complejidad, Gustavo la desarrollará en sus ratos libres (que son muy pocos) dentro de su función de tutor. A pesar de estas limitaciones, el recurso humano está, la predisposición también. Demoraremos más tiempo, pero será posible revisar y mejorar el programa, ¡al fin!

Nuevamente... ¿casualidad o causalidad?

### **Poquitos números para no aburrir...**

... y porque tampoco tenemos muchos. Otra gran deuda es poder organizarnos y sostener acciones que nos permitan evaluar clara y eficientemente los resultados que permite alcanzar la implementación de este proyecto.

Algunas razones que nos excusan:

Por un lado, la “energía” (léase tiempo, esfuerzo, acciones, revisiones, etc.) ha estado orientada a lograr la implementación (durante ese largo año y medio en que no contamos con el financiamiento) y luego a mejorarla y ampliarla.



Por otro lado, el deterioro de las prácticas de lectura en los jóvenes no es posible de revertir en corto plazo. Menos aún, la incidencia de más y mejor lectura en la generación de ideas, en el enriquecimiento del vocabulario y en las posibilidades de escritura.

Sí podemos afirmar, comparando los distintos momentos y modalidades de implementación, que se obtuvieron mejores resultados cuando la población destinataria fue menor y fue posible (considerando los recursos humanos altamente involucrados con el proyecto) un seguimiento / acompañamiento mayor, más cercano, personalizado.

Aquí los “poquitos números” que pueden ejemplificar esto último:

- Implementación en octubre / noviembre de 2001: una división de 9º año del T.M.: 19 alumnos.
  - *El 73,68% alcanzó o superó los objetivos propuestos (el 31,57% superó la meta mínima establecida en el Reglamento, algunos alumnos leyeron desde cuatro hasta siete libros en dos meses).*
  - *El 26,31% de los alumnos alcanzó la meta mínima establecida en el Reglamento durante la primera semana de recuperación del mes de diciembre de ese año.*
  
- Implementación en el año 2002: las dos divisiones de 9º (con 56 alumnos) y las tres de 8º (con 62 alumnos) del T.M.: 118 alumnos.
  
- Implementación en el año 2003: las dos divisiones de 9º, las tres de 8º y las cuatro de 7º del T.M.: 234 alumnos. Los 55 jóvenes de los 9º participaron en la extensión de la propuesta al área de Inglés.
  - *El 48% de los alumnos alcanzó los objetivos planteados, respecto de la lectura de textos literarios en castellano;*
  - *El 7,6% de los jóvenes superó dichos objetivos;*
  - *El 58% de los alumnos de 9º A y B alcanzó los objetivos planteados respecto de la lectura de textos literarios en lengua inglesa;*
  - *El 7,2% de los jóvenes de 9º superó dichos objetivos.*
  - *En noviembre de 2003 se administraron evaluaciones diagnósticas en los 7º años de la EGB 3 del T.M. y en los Niveles I de la EGB 3 T.T. (Programa de Escolaridad no Graduada). El 90% de los alumnos aprobó la evaluación de lectura.*
  
- Implementación en el año 2004, en todos los turnos, niveles y



modalidades de la escuela: 553 alumnos.

- *Hasta la finalización del 1º trimestre, el 45,2% de los alumnos alcanzó los objetivos planteados.*
- *Se observaron diferencias importantes (mayores porcentajes de aprobación) en aquellas divisiones en que trabajan adultos (profesores, preceptores, bibliotecarios, etc.) que pudieron apropiarse con mayor profundidad de la experiencia.*

## ¿Vale “las penas”?

Encabezamos el artículo que publicamos en la Revista *El Puente* con la siguiente frase:

*A contramano de los diagnósticos más pesimistas.*

*A pesar de la “tele” y la cultura del control remoto y de la imagen.*

*En contraposición a lo poco o nada que leen muchos adultos.*

*Sobreponiéndose a décadas en que el placer por la lectura agoniza de escolarización.*

*Pese a las políticas educativas, al sistema, y a la escuela misma.*

*Pese a todo...*

### **LOS ALUMNOS SÍ LEEN**

Creemos que allí se resume nuestra convicción de que los procesos son lentos, los obstáculos muchos y los resultados no siempre alcanzan los niveles esperados; sin embargo, “vale la pena”.

Porque, precisamente los obstáculos y dificultades son los que permiten interrogar la propia práctica y buscar respuestas nuevas, abiertas, posibilitadoras.

La anécdota de Ada (la alumna de 9º A del año 2001 que relatamos) habilita la reflexión. Al iniciarse el proyecto para esa división, Ada se acercó a plantear con sinceridad: “no me gusta leer, me gusta hacer otras cosas pero leer no”. Así, entre rezongos, demoras, excusas y estímulos nuestros, fue cumpliendo con cierto retraso lo exigido. Le reconocimos el derecho que todo lec-



tor potencial tiene de no gozar con el acto de lectura pero, por tratarse del ámbito escolar, la lectura se impuso y Ada aceptó cumplir con las metas del proyecto. Aún le faltaba un libro por leer y sus verdaderos sentimientos afloraron cuando concurrió a consultar: “¿Cuántas horas de *duelo* me faltan?”

Su acto fallido, más allá de lo pintoresco, nos ayuda a pensar que, como en muchas otras situaciones de la vida, los duelos permiten aprender.

Ada, en el corto plazo, tuvo la posibilidad de pensar en la importancia de cumplir con las responsabilidades individuales más allá del placer que se obtiene al concretar ciertas tareas.

Los que sí gozamos con la lectura sabemos que, a largo plazo y casi de manera misteriosa (y por ello impredecible), la literatura puede conquistarla y enriquecerla con la única condición de dejar la puerta entreabierta.

A la escuela, su lapsus la invita a reflexionar acerca de que es necesario comenzar a pensar en la “muerte” de algunas prácticas áulicas que han contribuido a alejar a las nuevas generaciones del mundo de la literatura, para permitir el ingreso de otras diferentes, asumiendo los sinsabores de la incertidumbre y cargándolas de pasión.

Porque, después de todo, ¿qué es enseñar sino pasión?

## **DATOS DE LA INSTITUCION:**

Colegio Provincial “Los Andes” de EGB 3 y Polimodal

Felipe Romero s/n- Barrio 640 Viviendas

Código Postal: 9410

Argentina – Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur - Ushuaia

Teléfono: (02901) 434675

Correo Electrónico: [colegiolosandes@hotmail.com](mailto:colegiolosandes@hotmail.com) o

[losandes@arnet.com.ar](mailto:losandes@arnet.com.ar)

**Autoridades:**

**Directora:** Prof. A. Leticia Chamillard

**Vicedirectora:** Prof. Gladis Dapra - DNI N° 16.362.235 - TE (02901) 435866

**Vicedirector:** Prof. Javier Fourastie



*Trabajando la  
heterogeneidad en el  
aula: un proyecto de  
innovación pedagógica*

---



## *Trabajando la heterogeneidad en el aula: un proyecto de innovación pedagógica\**

*“Que las palabras no le quiten el sabor a lo vivido  
Que las palabras se impregnen con la verdad de esta  
lirica y épica aventura  
en la que todos hemos sido protagonistas.”*

### **Prólogo**

Observar Achao es un deleite. El pueblo, de aproximadamente 3000 habitantes, descansa sobre una pequeña planicie y mira a una solitaria playa arenosa. A sus espaldas, verdes lomas lo flanquean para convertir al pueblo, lleno de casas de coloridas tejuelas, en una unidad con el paisaje. La construcción humana más grande aquí es una monumental iglesia de alerce, la más antigua del archipiélago, clásica en su exterior y barroca en su interior, hecho que también nos retrata, muy sobrios en lo exterior, ricos y ornamentados por dentro.

Las palabras que mejor describen el emplazamiento del pueblo y su marco natural son gracia, benignidad, armonía y perfección. Mirando hacia el nor-este, contemplamos las nueve islas del mar interior del archipiélago, de donde provienen la inmensa mayoría de nuestros estudiantes. Tras ellas, se deja ver la majestuosa Cordillera de los Andes, con sus eternas copas nevadas. Hacia el oeste, la Isla Grande de Chiloé, que como un bello animal gigante, portentoso e inmóvil, se yergue sobre las aguas, cerrándonos el paso, y la mirada, hacia el indomable Océano Pacífico.

Todo está hecho aquí, para sentirnos protegidos y para considerarnos parte esencial de un entorno que nos abraza y acoge. El espacio es también parte nuestra, no nos es ajeno, está en nuestros genes y, por eso, al parecer, aquí navegamos con tanta soltura.

A pesar de los largos inviernos y las persistentes lluvias, que no se detienen ni siquiera en verano, esta tierra la sentimos cálida y acogedora. Es nuestra tierra. Aquí nacimos, aquí vivimos, aquí deseamos estar en el futuro y que también lo hagan nuestros hijos, porque, “nuestras lenguas y cada molécula de nuestra sangre nacieron aquí, de esta tierra y de estos vientos. Nos



engendraron padres que nacieron aquí, de padres que engendraron otros padres que nacieron aquí, de padres hijos de esta tierra y de estos vientos también”.

## **I.- Achao, Chiloé, marzo de 1983: comenzamos el camino**

Durante el mes de marzo del año 1983, un nuevo Liceo nacía, un Liceo que funcionaría en dos salas instaladas en la escuela Básica del pueblo. Cuatro alumnos, de los 45 que teníamos en un inicio, tenían más edad que algunos profesores. Se había llamado a los egresados de Octavo Básico de todas las islas del mar interior de Chiloé, sin importar su año de egreso. El Liceo se abrió para todos aquellos que quisieran terminar su enseñanza media.

Rápidamente, el Liceo, “la escuela” como la llamamos hasta el día de hoy, ocupó un lugar especial en la vida de muchos de sus docentes. En parte, esto se debía a que en este lugar todos los profesores estaban por primera vez ejerciendo profesionalmente. Desde esta perspectiva, el Liceo se transformó en el primer amor de muchos. Pero también, porque los profesores, en su mayoría chilotes que habían vuelto a su tierra, se reconocieron e identificaron con esos jóvenes estudiantes isleños, todos los cuales vivían en dos internados que se instalaron en dos escuelas básicas que habían sido construidas de emergencia luego del terremoto del año 1960. Nosotros, cuando habíamos salido de la isla para estudiar Pedagogía, también habíamos abandonado nuestra cultura y familia. Sabíamos qué significaba estar lejos de “lo/s nuestro/s”.

Entre los años 84 y 85, se conformó el grupo de profesionales que hasta hoy se encuentra aquí. Dada nuestra condición de chilotes, pensamos nosotros, no sabemos cuándo ni cómo comenzamos a sentir que estábamos cumpliendo una misión casi redentora. Nos sentíamos llamados a concretar las esperanzas de nuestros jóvenes estudiantes. Creíamos en ellos y un cariño entrañable nos unió, con la convicción de que estábamos avanzando juntos por una causa común.

Nuestro deseo no era sólo que terminaran la enseñanza media, queríamos que partieran hacia fuera (hacia el continente) tal como lo habíamos hecho nosotros. También nos encariñamos con el pueblo. Comenzamos a formar familias y decidimos quedarnos aquí. Estábamos agradecidos de la oportunidad que se nos estaba dando. Crecimos como personas y profesionales. Nosotros, agradecidos, respondimos con afecto y compromiso. Aún hoy, luego de 21 años, nos llenamos de extrañas emociones al recordar los ros-



tros de aquellos jóvenes, que siempre nos hablaron más con la mirada que con palabras, porque en ellos el silencio, los silencios, eran una forma de respeto y, a veces también, aunque a nuestro pesar, de sumisión.

Luego de cuatro años, aquellos primeros estudiantes llegaron a cuarto medio. Sólo unos pocos pudieron partir a estudiar al “continente”. Los motivos eran muchos, pero, básicamente, económicos. La gran mayoría de ellos sólo conocía la “ciudad” de Achao, pues ni siquiera habían visitado Castro, la capital de la provincia, ubicada en el centro de la Isla Grande de Chiloé. Recordar esa primera ceremonia de Licenciatura aún nos emociona. Allí conocimos a los padres, a las madres y a los abuelos de casi todos nuestros alumnos. De ellos sólo recibimos agradecimientos, expresados casi siempre tímidamente, con pequeños gestos y breves palabras.

Pasaron los años y con muchos de nuestros estudiantes nos encontrábamos en las calles del pueblo, especialmente en “la rampa”, lugar de llegada de las lanchas que los traen de sus islas. Sabíamos que por saberse “educados”, ellos educarían a sus hijos en forma distinta y los llenarían de aspiraciones, posiblemente más ambiciosas que las que nosotros pudimos transmitirles a ellos. Sabíamos que ahora estaban bien preparados para ayudarles en sus tareas escolares, pero eso no era suficiente y no nos conformaba. Teníamos la sensación de que a muchos de ellos los estábamos mandando de vuelta a sus islas “ilustrados al gualato”. Acuñaamos esta expresión que nos dolía.

Al comenzar la década del 90, sabíamos que no podíamos seguir siendo sólo un Liceo Científico Humanista. Había que otorgar educación técnica. En 1992, un grupo de siete profesores comenzó a trabajar por las noches, para elaborar el proyecto que nos permitiría transformarnos en un Liceo Técnico Profesional. Trabajamos arduamente y el fruto fue la propuesta de creación de tres especialidades, completamente pertinentes al desarrollo de nuestra zona, de nuestro archipiélago: Turismo, Agricultura y Acuicultura.

Sin embargo, y contra nuestra expectativas, desde la Dirección Provincial de Educación, tácitamente nos comunicaron que en Chiloé había cupo para sólo un Liceo Polivalente y que Quellón era “la ciudad elegida”, pues por su avance demográfico necesitaba esta modalidad de enseñanza. Pese a esto, nos reunimos y decidimos enviar el proyecto que contenía la fundamentación, las matrices y las mallas curriculares de cada especialidad. Dos profesores viajaron a Santiago a presentar nuestra propuesta al Ministerio de Educación. Ese viaje fue memorable, sabíamos que de él dependía el futuro de los hijos del mar interior del archipiélago.



El Ministerio de Educación nos aprobó el proyecto, aunque sólo nos entregó los recursos necesarios para implementar la especialidad de Agricultura. Para las otras dos especialidades, el financiamiento lo debíamos obtener por nuestra cuenta. Ese era nuestro desafío. Lo queríamos y anhelábamos, porque considerábamos necesario que la educación técnico-profesional tuviera espacios didácticos suficientes para que los estudiantes adquirieran las competencias que les permitieran desempeñarse con dignidad y seguridad en sus futuras tareas. Para ello, la Corporación Municipal de Educación de nuestra comuna (Quinchao), adquirió un predio en el cual se instaló la práctica agrícola. Para la especialidad de Acuicultura, se solicitaron concesiones marítimas para trabajar en el cultivo de salmones, algas y moluscos. Para la especialidad de Turismo, soñábamos con la instalación de un restaurante, fogón o una posada didáctica.

Es así como profesores y estudiantes decidieron abrir, con palas y picotas, un camino en el sector sur de la Isla de Quinchao, lo que nos permitió el acceso a la playa de Coñab, lugar donde se instaló el primer Centro Didáctico de Cultivo de Peces. La empresa Salmones Antártica nos proveyó de los insumos y los alevines<sup>1</sup>.

Sin duda, estos eran logros importantes y nos hacían sentir que nuestro paso por el Liceo era fructífero. Sin embargo, la institución contaba con otros múltiples problemas a los que no siempre dábamos la oportuna respuesta. El crecimiento de nuestro establecimiento había generado nuevos desafíos, pero también, habría acentuado algunas de las dificultades que nos acompañaban desde nuestro nacimiento en el año 1983.

Desde un comienzo nos dimos cuenta de que los estudiantes tenían “conductas de entrada” muy disímiles. Sólo un grupo muy pequeño poseía las conductas necesarias para trabajar los “contenidos” de Primero Medio. Todos llegaban con esperanzas, sin embargo, a medida que el año escolar avanzaba, se desmotivaban (o nunca se habían motivado) y sus resultados educativos se volvían deficientes.

Era una situación que nosotros calificábamos de “dramática” y que se estaba acentuando con el paso del tiempo. Los Consejos de Profesores recogían los lamentos y la preocupación de los maestros de aula. Sobre las causas que estaban tras la intensificación de este problema no nos podíamos poner de acuerdo, aun cuando fuimos logrando cierto consenso en que el

---

<sup>1</sup> Nombre genérico que se utiliza para designar a las crías de ciertos peces que se utilizan para repoblar un territorio o para los criaderos artificiales. En este caso, está referido a la industria del salmón.



aumento de la cobertura, la vulnerabilidad social de familias, haber egresado de la educación básica sin lograr las competencias mínimas para transitar exitosamente la enseñanza media y el hecho de ser los primeros en su familia que accedían a este nivel de enseñanza, eran algunos de los factores que explicaban este “problema”. Si bien habíamos implementado acciones para remediarlo, con el correr del tiempo estas iniciativas se demostraron insuficientes y parciales, en especial, al arribo de la educación técnica profesional, pues allí nos enfrentamos a una verdadera avalancha de estudiantes que deseaban estudiar y a quienes no fuimos capaces de atender e interactuar, dado su número, tal como lo habíamos hecho anteriormente cuando éramos un liceo pequeño y en el cual sólo trabajaban “profesores”.

Así llegamos a los años 1998 y 1999. No fueron buenos años para nosotros. Se sumó a trabajar un grupo de profesionales no docentes a los cuales no supimos o no pudimos integrar en nuestra dinámica de dedicación, paciencia y diversificación de instrumentos evaluativos. Cuando estos nuevos docentes comenzaron a evaluar los aprendizajes “de carácter teórico” de nuestros estudiantes los resultados fueron “lapidarios”. A consecuencia de esto, comenzamos a tener un alto número de desertores y repitentes, algo nuevo y desconocido en este Liceo. Fuimos focalizados y esto nos dolió. Esto era una señal de que habíamos descendido a “segunda división”, y que de ser el primer establecimiento con excelencia pedagógica en la provincia, pasábamos a ser “focalizados”. Comenzamos a buscar formas de solucionar estos nuevos problemas y fue en ese contexto cuando apareció un nuevo programa en el horizonte, se trataba del *Programa Liceo Para Todos* del Ministerio de Educación.

## II.- Santiago, septiembre de 2001: conocemos el programa Liceo para Todos

Los primeros antecedentes que tuvimos acerca del Programa Liceo para Todos, era que se trataba de un programa asistencial del Ministerio de Educación, que funcionaba mediante la asignación de becas a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandonar el sistema escolar, producto de sus dificultades socioeconómicas. En el caso de estos alumnos, desertar y tratar de integrarse a “la vida del trabajo” era una posibilidad cierta, de no mediar algún tipo de asistencia especial. Era, por lo tanto, una beca de “retención”<sup>2</sup>. Más tarde, comprenderíamos que esta era sólo una de las iniciativas impulsadas por este Programa.

---

<sup>2</sup> Los estudiantes becados del Programa son actualmente 38, cifra insuficiente, pero que se suple con la oferta de otras becas como la del Instituto de Desarrollo Indígena (IDI) y la beca Presidente de la República.



En esta época, llegó a nuestro colegio una joven profesional del Ministerio de Educación para “evaluar” (esa fue nuestra primera percepción) ciertos aspectos de nuestro quehacer educativo. Cuando vino a vernos, creíamos que traía la misión de tomar nota acerca del clima organizacional y de gestión del Liceo. La Dirección y algunos profesores se reunieron con ella, con el objeto de recibir información general sobre los “contenidos pedagógicos” del Programa Liceo para Todos.

Posteriormente, el Ministerio de Educación nos invitó a participar en una jornada de conocimiento del Programa. Fue en aquella oportunidad donde decidimos participar como Liceo Piloto de Innovación y Transformación Pedagógica<sup>3</sup>.

La jornada comenzó en Santiago el 11 de septiembre de 2001. En un inicio, se dieron a conocer los fundamentos del Programa, indicando que ésta era una nueva propuesta para ser implementada en liceos que atendían a una población escolar altamente vulnerable. El Programa proponía hacer una revisión y replanteamiento del trabajo pedagógico. En primer término, esto lo visualizamos como una vuelta sobre nuestros fundamentos y la esencia de la escuela, pues se subrayaba que los aprendizajes debían estar al alcance de todos los estudiantes, sin excepciones. La calidad y equidad debían constituirse, por tanto, en principios irrenunciables de la acción pedagógica.

En esa jornada, según relataron el director y el representante del jefe técnico de nuestro Liceo, hubo mucho debate y cuestionamiento. Algunos se sumaron inmediatamente a la propuesta y otros fueron escépticos y críticos. Hubo quienes sintieron que el Ministerio de Educación, de alguna manera, colocaba toda la responsabilidad de los magros resultados educativos en los liceos, sin considerar a cabalidad “los contextos” en que las situaciones de aprendizaje se producían. Aquellos que se sumaron a la propuesta inmediatamente, la vieron como una herramienta que les permitiría abordar el conflicto de “calidad” y “equidad” que sus resultados evidenciaban.

Nosotros, en un comienzo, nos encontrábamos entre los escépticos. Sin embargo, en el transcurso de la jornada, muchas de nuestras conceptualizaciones, modelos de análisis y formas de verbalizar nuestra experiencia escolar fueron cambiando. Finalmente, nos convencimos de que era posible que nos replanteáramos el trabajo pedagógico, mejorando así los

---

<sup>3</sup> Dentro del ámbito de intervención pedagógica, el Programa Liceo para Todos desarrolla cuatro líneas de acción, las que pueden ser implementadas por los Liceos sin ser excluyentes entre sí. Hablamos de Nivelación Restitutiva, Aprendizaje Servicio, Tutorías entre Pares y Piloto de Innovación y Transformación Pedagógica.



aprendizajes y las condiciones de educabilidad de nuestros estudiantes. Estas esperanzas estaban cifradas en que el programa les entregaría a los profesores instrumentos necesarios para abordar con mayor pertinencia su trabajo en Primero Medio. Esto significaba considerar que la enseñanza debía iniciarse desde el punto “real” donde se ubican los estudiantes, considerando sus desempeños en relación con las competencias exigidas por el currículo. Este problema que, obviamente, afectaba a los estudiantes más vulnerables de nuestra comunidad educativa, podría ser abordado desde un nuevo “paradigma”: diversificación de la enseñanza en el aula y no estandarización.

Así, en medio de un mes de septiembre que una vez más nos sorprendía, aceptamos participar como Liceo Piloto en el Programa Liceo para Todos. Para comenzar nuestro trabajo, el programa nos ofrecía aplicar un “diagnóstico” en los subsectores de Lenguaje y Matemática, que nos revelaría las condiciones reales de educabilidad de nuestros estudiantes que comenzaban a cursar el Primero Medio. Debemos recordar que los sectores de aprendizaje elegidos son los pilares sobre los que se edifican todas las estructuras del conocimiento.

No conocíamos experiencias pedagógicas que abordaran un problema similar al que veníamos enfrentando desde nuestra fundación. En veinte años muchas cosas habían cambiado, y la ampliación de la cobertura, producto fundamentalmente de haber incorporado a nuestra oferta educativa la Enseñanza Técnico Profesional, había puesto en evidencia el grave problema que teníamos frente a nosotros: muchos de nuestros estudiantes carecían de “referentes culturales” para interactuar con los aprendizajes que el currículum escolar proponía.

Lo debatimos bastante. Algunos señalaban que con estos estudiantes la escuela debía, básicamente, cumplir un rol social, ya que en cuatro años nosotros no podríamos “reparar” los vacíos que poseían al ingresar a la enseñanza secundaria. Otro profesor, por su parte, nos contó que había visto por la televisión española una experiencia educativa colombiana llamada “Escuela Nueva”, la cual se realizaba en educación básica y en áreas rurales. Se trataba de una experiencia con estudiantes en muchos aspectos “similares” a los nuestros y que, debido a la implementación de este “programa”, estaban mejorando significativamente sus resultados.

Hubo también profesores que opinaban que el problema debía tratarse en la educación básica, porque era en este nivel de enseñanza, en esos ocho años de escolaridad, donde se les debía entregar a los estudiantes las herra-



mientas necesarias para transitar con éxito en la enseñanza media. Finalmente, había otro grupo que decía que los cambios en educación eran lentos y que deberíamos esperar resultados con los hijos de quienes se estaban actualmente educando, ya que ellos iban a ser los que iban a cosechar los frutos de lo que habíamos venido plantando.

Sin embargo, los estudiantes estaban aquí y ahora, y el Liceo debía ser capaz de crear todas las condiciones y hacer todos los esfuerzos para satisfacer las necesidades reales de los estudiantes. En un informe entregado al Programa Liceo para Todos, expusimos nuestras primeras impresiones sobre el programa y señalamos los problemas que considerábamos más apremiantes:

**Problema:** Estudiantes con disposiciones muy diversas de aprendizaje, con la percepción de que no “aprenden bien” y a quienes les cuesta mucho “motivarse”.

Por otro lado, estaba el siguiente hecho:

Habíamos implementado acciones tratando de abordar y solucionar el problema de muchas maneras, habíamos probado alternativas; en resumen “habíamos hecho todo lo posible” (según nuestra visión), pero no lo habíamos solucionado. El problema persistía, pero teníamos conciencia de ello.

En síntesis, ante las grandes propuestas-ejes del Programa, nuestras primeras impresiones fueron de:

**Expectación:** ¿Qué es esto? ¿De dónde vienen estas ideas?

**Incredulidad:** ¿Dará resultado? ¿Lo que plantean se podrá llevar a cabo de la manera propuesta? ¿Esta metodología ha sido probada con anterioridad? ¿Es pura teoría? ¿Seremos nosotros los primeros en ponerla en práctica? ¿Será posible trabajar con un aula diferenciada?

**Confianza:** Siempre hemos estado abiertos a escuchar propuestas nuevas que nos permitan mejorar, hemos aceptado desafíos que nos han permitido crecer, por lo tanto aceptamos participar.

**Necesidad:** Necesitamos un programa como este, porque reconoce el problema esencial de nuestra comunidad educativa. La propuesta, en gran medida, se valida porque parte de la realidad.



### III.- Una gran experiencia: ser parte del piloto de innovación del Programa Liceo para Todos

*"Los árboles cantan buscando algo que enseñar  
Los pájaros corren sin cesar porque aún pueden bailar*

*Desde allí he venido  
Entre campos he estado  
Sentada en el pasto  
Tendida en la arena  
Inventaré otro cuento  
Notable que me sacará del  
Olvido" <sup>4</sup>*

Ha sido un enorme privilegio participar como profesores de Lengua Castellana en el Piloto de Innovación y Transformación Pedagógica del Programa Liceo para Todos. Al interior de esta experiencia hemos implementado variadas iniciativas tendientes a enfrentar aquellos problemas que identificamos como prioritarios en nuestro alumnado. Entre éstas, podemos destacar, por un lado, la realización de Nivelación Restitutiva, con el objeto de dotar de las competencias mínimas a los jóvenes que ingresan al Primer Año Medio y, por otro, la implementación de los Diseños de Enseñanza, que consiste en una forma de planificar el trabajo escolar que parte del reconocimiento de los distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Una mirada más atenta sobre ambas iniciativas nos permitirá, posteriormente, dar cuenta de las transformaciones operadas en nuestro establecimiento, en las prácticas cotidianas como en el imaginario social de los docentes, tanto sobre el proceso de aprendizaje como respecto del tipo de alumno que asiste a nuestro Liceo.

#### 1.- Nivelación Restitutiva: reconociendo la diversidad del aula

En junio de 2002 comenzamos la experiencia de Nivelación Restitutiva. Teníamos cuatro primeros medios y dos de ellos pasaron a formar parte de la experiencia piloto, a cargo de tres profesores (dos en Lenguaje y uno en



Matemática). El primer paso fue aplicar el diagnóstico a los cursos seleccionados, luego de lo cual podríamos organizar los niveles de aprendizaje en ambos sectores de aprendizaje. Los resultados de la prueba nos permitieron conocer en mayor profundidad (no certeramente en todos los casos), las condiciones de educabilidad de los alumnos y alumnas que asistían a nuestro Liceo. Así llegamos a la conclusión de que, en su gran mayoría, nuestros alumnos tenían grandes carencias en lo académico, pero todos tenían en común “el sueño de ser alguien en la vida y tener una profesión”.

Algunos de los principios que han articulado el trabajo en niveles de aprendizajes son los siguientes:

**Primer Principio:** Ya no estamos frente a un “grupo curso” en una sala de clases. Estamos frente a personas, a las cuales les conocemos parte de su historia, sus lugares de origen, sus penas, sus sueños, etc. Para esto, se conforma una “Bitácora”, con una hoja para cada alumno y donde se lleva registro del trabajo clase a clase, con el fin de consignar su desempeño en el aula.

La Bitácora se construye en colaboración con el alumno y es un registro de incalculable valor para el docente. El registro de un alumno, hecho a comienzos del trabajo de Nivelación Restitutiva, puede graficar de mejor modo lo que implica este instrumento para el docente: *“Mi nombre es Arcides Caucamán, y vengo de la Isla de Lemuy. Vivo en un sector que se llama Detif. En mi isla hay sectores que me traen recuerdos especiales, hay otros que no me gustan. La pena más grande que he tenido este año es no ver a mis padres y hermanos tan seguido como quisiera. Mi gran sueño es estudiar algo relacionado con la salud”*. Arcides es muy trabajador, responsable y uno siempre lo visualiza como muy “conectado” con sus quehaceres; es tranquilo y si uno conversa con él es muy formal. A pesar de presentar déficit en sus saberes, éstos no serán impedimento para que su aventura por este curso sea exitosa”. (Escrito en junio de 2002).

**Segundo Principio:** Trabajar la diversidad dentro de una sala de clases, mediante la conformación de niveles de aprendizaje al interior del aula. Por ejemplo, en el caso del sector de Lenguaje se trabaja con tres niveles<sup>5</sup>:

*Nivel 1:* Los denominamos “Los periodistas”. Tienen tomada la sala con su Rincón del Lenguaje. En este rincón hay grafitis, canciones y

<sup>5</sup> Algo similar ocurre en Matemáticas, aunque en éste los niveles de aprendizaje alcanzan a seis. Esto no implica que en un comienzo los alumnos se deban necesariamente distribuir en estos seis niveles, pudiendo ser, como ocurre con cierta frecuencia, que las conductas de entrada de los estudiantes de Primer Año Medio les permitan quedar sólo hasta el tercer o cuarto nivel al comenzar el año.



noticias con los cuales ellos han trabajado, además de poemas y acrósticos que ellos mismos han creado.

*Nivel 2:* “Los cronistas” o, como ellos prefieren autodenominarse, “los historiadores”. En grupos de cuatro personas deben construir la historia de una comunidad chilota. Algunos grupos eligieron más de una, porque querían conocer y difundir la historia de “su” comunidad. El Taller de Patrimonio Cultural se encuentra apoyando el proyecto de los alumnos en uno de los cursos.

*Nivel 3:* “Los narradores” o “escritores”. Deben construir un cuento en grupo, aunque la mayoría prefiere construir su propio relato de ficción. Entonces trabajan juntos lo teórico, pero en lo creativo se separan, pues dicen necesitar tranquilidad y “soledad”.

En las aulas donde se trabaja con distintos niveles de aprendizaje, es decir, con diversidad de tareas, contenidos y evaluaciones, el rol del docente adquiere una mayor complejidad. Este se caracteriza por:

- a) *Centrarse en lo esencial:* el docente centra la enseñanza en aquello que los alumnos deben recordar, comprender y manejar dentro de un campo dado. La instrucción se diseña en torno a los principios, habilidades y conceptos básicos de cada asignatura o subsector o sector (competencias). De cada clase debe quedar una idea clara de esos principios y habilidades. Los estudiantes deben concentrar sus capacidades en lo esencial y no en una serie de datos inconexos.
- b) *Enseñanza y evaluación son inseparables:* la evaluación debe ser comprendida como un proceso continuo, que sirve de diagnóstico para ir revisando cómo deben enfrentarse las clases siguientes, ver en qué fallan y cómo enmendar el rumbo. La calificación se centra en los avances de cada uno y no sólo es realizada mediante un tipo de evaluación o prueba. Se diversifica la forma de calificar.
- c) *Flexibilidad en el trabajo escolar:* el profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos que son necesarios para que los alumnos interactúen. Se revisan qué actividades usar para hacer que los alumnos desarrollen sus habilidades y demuestren qué han aprendido. Se postula que los elementos curriculares (contenido, proceso, producto) se basen en las características de los estudiantes, en sus aptitudes, sus capacidades, sus perfiles de aprendizaje y sus intereses. Por esto, todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos. Se acepta su nivel de aptitud, se tienen altas



expectativas de crecimiento para todos y se debe buscar cuál es la llave para entrar en ellos, desde el punto de vista intelectual, actitudinal y afectiva o emocional.

- d) *Tener capacidad de liderazgo en el aula*: Como buen líder, el docente sabe y conoce las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos, los estimula a trabajar, les coordina el tiempo, juntos analizan éxitos y fracasos, buscan soluciones y trabajan unidos para mejorar.

## 2.- Diseños de Enseñanza: planificando para los alumnos “reales”

Durante nuestra experiencia como Liceo Piloto de Innovación y Transformación Pedagógica, uno de los elementos que ha rendido mayores frutos, que ha significado cambios sustantivos en las prácticas docentes y que, al mismo tiempo, se ha articulado coherentemente con la implementación de la Nivelación Restitutiva, es la planificación utilizando los *Diseños de Enseñanza*. Esta forma de planificar el trabajo en el aula se diferencia de lo que se hacía tradicionalmente, pues esta última, se hacía sin considerar ni reconocer a los alumnos reales que tenemos en el aula. Era preconcebida.

Por el contrario, los Diseños de Enseñanza tienen su fundamentación en la necesidad de considerar a los alumnos y alumnos reales, es decir, a quiénes se va a enseñar, qué se les va a enseñar, cómo, con qué, en qué tiempos y con qué recursos. Por lo tanto, esta forma de planificar que hemos impulsado en el Liceo es una herramienta de trabajo que implica una acción pedagógica diferenciada, pues pretende atender las necesidades de aprendizaje de poblaciones escolares particulares y diversas. Si bien se reconoce que existen puntos de partida distintos para cada alumno y se les proporciona caminos y herramientas que les posibilitan aprender, el Diseño de Enseñanza establece una meta igual para todos: los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de nuestra enseñanza. Esto es posible porque la reforma curricular actual nos invita a poner la mirada más en las competencias que en los contenidos. Aquí aparecen los Diseños de Enseñanza como una herramienta que nos permitirá acceder al aprendizaje desde una nueva perspectiva.

En términos generales, podemos decir que esta forma de planificar tiene en cuenta los niveles de desempeño, las capacidades, intereses, aptitudes y



perfiles reales de nuestros estudiantes, con el fin de ofrecer actividades o experiencias de aprendizaje para el aula que sean inclusivas para todos.

### Pasos a seguir para la elaboración de los Diseños de Enseñanza:

- *Determinación de la competencia:* es necesario decidir cuál competencia abordará el diseño. Los Objetivos Fundamentales de cada subsector constituyen esas competencias, según el Decreto 220/98 que rige nuestra enseñanza.
- *Inclusión de Contenidos Mínimos Obligatorios relacionados con la competencia:* una vez delimitada la competencia y las habilidades que serán incluidas en el diseño, se seleccionan los contenidos respectivos.
- *Inclusión de niveles de desempeño de los alumnos reales:* este paso es el que permite detallar los desempeños diversos y distintos al interior de un curso, en relación con la competencia y habilidades a ser trabajadas por el diseño. Es lo que permite organizar la acción pedagógica diferenciada.
- *Definición de las Experiencias de Aprendizaje (Actividades):* se trata de preparar “camino posibles” para todos los alumnos del curso, a fin de que logren aprendizajes de calidad a partir de sus particulares niveles de desempeño y avanzando a la meta común establecida por la competencia.
- *Evaluación:* estas instancias permiten reconocer los logros de los alumnos, señalar las dificultades que han tenido en el proceso e identificar la ayuda pedagógica que requieren.

### Características de las actividades escolares desarrolladas

El diseño enseñanza, que como vimos, debe considerar los múltiples niveles de desempeño de los estudiantes, permite planificar actividades para el aula acordes a los distintos niveles de aprendizaje y a la necesidad de cumplir con los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios. Por esto, las actividades debieran tener las siguientes características:

- *Actividades que enuncien claramente cómo llegar a su realización:* si se solicita hacer una introducción, deberá explicarse claramente y con detalle qué debe ir contenido en ella (alto nivel de indicaciones y especificaciones para estudiantes que manejan bajos niveles de



autonomía). Esto es también válido para actividades donde se le solicita al alumno, por ejemplo, que describa, que enuncie, que defina, que compare, etc.

- *Coherencia entre las actividades del aula y la evaluación:* las actividades realizadas por los estudiantes deben ser una preparación para la evaluación que calificara sus desempeños.
- *Actividades que colocan el énfasis en la función y aplicación:* son muy pocos los estudiantes que tienen la capacidad de aprender apelando sólo a lo cognitivo, más aún cuando esto implica un alto nivel de abstracción o el aprendizaje de contenidos culturales y conceptuales para los cuales ellos no tienen referencia. Está comprobado que la mayoría de los estudiantes sólo aprenden significativamente y con comprensión, cuando “producen” a partir de una actividad, es decir, se relacionan productivamente con el aprendizaje.
- *Vincular actividades con las experiencias previas de los alumnos:* las actividades de aula deben necesariamente conectar las experiencias de los estudiantes con los nuevos aprendizajes.

## IV.- Derribando mitos en nuestro establecimiento

Al ir implementando en el aula algunas de las líneas de acción del programa, se comenzaron a derribar algunos “mitos” o “supuestos” que estaban profundamente arraigados en nuestra práctica docente.

Primer mito:

- *La motivación:* nuestros alumnos carecen de motivaciones para aprender, lo que explica, en gran medida, las dificultades que tienen para aprender.

Las nuevas formas de abordar el trabajo en el aula, gracias a las orientaciones pedagógicas recibidas del programa Liceo Para Todos permiten que una parte importante de los docentes plantee en la actualidad que la motivación respecto de sus aprendizajes y del trabajo realizado en el aula, depende de las experiencias de aprendizaje que se les propongan, del clima en el aula y de las expectativas respecto de sus logros.

Creemos en la motivación intraaula, porque es a la cual nosotros tenemos acceso y a la cual podemos apelar y responder; internali-



zamos que la interacción aprendizaje-aprendiz la propone el profesor mediante actividades que se constituyen y vivencian como experiencias.

### Segundo mito:

- *La clase estandarizada:* el profesor debe abordar el mismo contenido para toda el aula, porque esto nos permite compartir los conocimientos, avanzar todos juntos y compartir el aprendizaje. Lentamente, y con algunas resistencias vamos aceptando e incorporando en nuestras prácticas que los estudiantes no sólo no tienen el mismo punto de partida en cuanto a sus condiciones de educabilidad, sino que tampoco poseen las mismas aptitudes, intereses o estilos cognitivos. Por lo tanto, la clase “diferenciada” (en este caso en niveles) va cobrando sentido, especialmente cuando verificamos que sus logros cambian positivamente.

### Tercer mito:

- *Expectativas sobre el desempeño de los estudiantes:* con algunos estudiantes tratamos de hacer adecuaciones curriculares, para que ellos se sientan “cómodos” y logren éxitos. No creemos que ellos sean capaces de abordar ciertas materias, por lo tanto el nivel de desafío es bien relativo. Luego de algún tiempo, podemos decir que creemos que sí son capaces de ir abordando el aprendizaje, cuando éste es presentado en forma gradual, ofreciendo en el aula otras opciones y con desafíos ajustados a la realidad. No desafíos inalcanzables porque esto los frustra y/o los rebela, ni menos actividades poco desafiantes, porque esto los vuelve apáticos.

### Cuarto Mito:

- *Evaluación:* la evaluación tiene un tiempo y un espacio para desarrollarse, ésta se debe expresar mediante una calificación. Califica lo que el estudiante aprendió y es estandarizada, tanto que a veces una prueba se aplica a todo un nivel, por ejemplo Primero o Segundo Medio.

Comprendemos y aceptamos que la evaluación como calificación debe ser variada y debe recoger el progreso de los estudiantes, como proceso debe



ser continuo, ya que guía al profesor a proponer acciones y experiencias pertinentes y nos provee de información absolutamente necesarias acerca de los desempeños de nuestros estudiantes, resitúa constantemente nuestro trabajo y nos informa acerca de sus avances, los refuerzos específicos que deben recibir, etc.

## V.- Palabras finales

Existe una diferencia importante entre el equipo que ha trabajado en forma directa en estos dos años en la experiencia de Liceo Piloto y aquellos que no lo han hecho, porque los primeros tienen un compromiso mayor, pero no exento de algunas inseguridades respecto de cómo estamos viviendo el proceso. En este contexto, hemos potenciado la reflexión de los docentes, como una forma de mejorar nuestro quehacer docente.

El Programa Liceo Para Todos, permeó toda la escuela e hizo historia dentro de nuestra vida institucional. En la historia del Liceo Insular de Achao hay grandes hitos que reflejan que somos una organización viva, que crece y se afianza. Uno de esos grandes hitos ha sido la implementación del Programa Liceo para Todos. Hay un antes y un después; del antes recogimos y guardamos lo mejor; y el después, sabemos que alguna vez también será un antes, porque estamos vivos. Lo más importante es que volvimos a la esencia del trabajo pedagógico, lo cual definimos de la siguiente manera:

- Que antes de comunicar cualquier conocimiento, o dar inicio a cualquier proceso de aprendizaje, es necesario crear comunidad y para ello se debe involucrar el intelecto, la emoción y la voluntad.
- Que la efectividad de la enseñanza no está dada tanto por lo que el profesor hace, sino por lo que el estudiante hace.
- No hay crecimiento, no hay desarrollo, no hay aprendizajes sin tensión. Mucha tensión lleva a los estudiantes a la frustración, a la opresión y a la ansiedad. Poca tensión, produce apatía.
- Muchas veces, nuestra labor más importante en el aula ha sido decirles convincentemente: "Creemos en ustedes. Ustedes lo lograrán. Ustedes van a tener éxito".
- Que es necesario desarrollar actividades significativas en un clima afectuoso y en las que se enfatizan la función y aplicación, desarro-



lizando actividades que se interesan tanto en el proceso como en el producto, que sean realistas y que nos permitan solucionar problemas y necesidades de aquellos que aprenden.

- Todas estas consideraciones, ideas y prácticas, quedarían nulas si nosotros como profesores no conociésemos ni valorásemos de nuestros estudiantes, sus conocimientos, su cultura, sus intereses y sus aptitudes.
- Debe existir también una constante conexión con las preocupaciones más íntimas del alumno, con su necesidad de ser escuchado, de sentir valorado su trabajo, de ser incentivados y de reconocerles su esperanza y optimismo.
- Demostrar que existe preocupación genuina por sus logros, ya que ejercer la pedagogía nos otorga el privilegio y la posibilidad de interactuar con ellos, conocerlos, apreciarlos, ayudarlos a crecer y creer en ellos; en definitiva ayudarlos a ser mejores.
- Debe haber pasión por comunicar lo que enseñamos. Considerar que aprender es valioso y bello, que nos ayuda a formar a una persona más integra, realizar aportes a su crecimiento personal y, de esta manera, ayudarlos a ser más creativos y valiosos. Para que sean capaces de proponerse un proyecto de vida y llevarlo a la práctica con éxito.

## DATOS DE LA INSTITUCION:

Liceo Insular de Achao

Achao, Chiloé

Correo electrónico: lilsularm@123.cl

Teléfono: (56) 65-661240.



*Uno, aquí, tiene  
pasiones y recuerdos  
(o hay profesores que nunca  
se olvidan, mientras que hay  
ecuaciones y fórmulas que sí)*

---



## *Uno, aquí, tiene pasiones y recuerdos\**

### Las preguntas

Encontrarse con dos frases: *“uno aquí, tiene pasiones y recuerdos”* y *“hay profesores que nunca se olvidan, mientras que hay ecuaciones, fórmulas y tareas que sí”*, de suyo, es ya una experiencia formidable en la que un caudal de voces nos llena y golpea la conciencia. Pero el caudal se vuelve territorio de otras reflexiones cuando esas formulaciones saltan de los textos elaborados por muchachas de una institución escolar, en un ejercicio de escritura que les había interrogado por las causas, los motivos, de su “apego” a su espacio escolar. Y el territorio se torna cimiento cuando sabemos que esa escritura da cuenta de las emociones, de las miradas y las percepciones que ellas van teniendo de esas causas y de esas condiciones. Las preguntas iniciales se hacen, así, más incisivas: ¿Por qué, en una institución educativa, la deserción es mínima?, ¿por qué las estudiantes deciden no irse?, ¿cuáles son los factores que inciden en ello?, ¿se enamoran las muchachas de la escuela, de esta escuela?, ¿qué pasa en sus espacios, en sus dinámicas y en sus articulaciones?, ¿qué encuentran ellas, y sus familias, en estos espacios de la cotidianidad escolar?

### Del diseño y la búsqueda

Dejar constancia de la manera en que una investigación que se proponga claridad sobre estas preguntas requiere un tiempo que no tenemos, porque estamos trabajando a contra reloj, contra la superficialidad y el desconcierto, en el intento de producir —en escasos días— este informe, podría ser una inútil maniobra, una treta de la retórica, si ello no diera cuenta —en el mismo ejercicio del discurso que con nosotros se levanta— al mismo tiempo, de toda la riqueza de la experiencia sobre la cual indagamos y de la cual debemos develar su sentido.

Así, tal como lo exigen las pautas, deberíamos dar cuenta —inicialmente— del **diseño** que iluminó el recorrido de nuestra búsqueda. El lector debe saberlo: Aquí, las fases marcan el camino:

Pasamos de la perplejidad frente a las preguntas a la búsqueda de una racionalidad que ilumine la pregunta que induce a la investigación y a las

---

<sup>1</sup> Autores de esta experiencia: Hna. Teresita Fernández Uribe, Hna. Ángela María Correa Pineda, Martha Lucía Pabón Hernández.



etapas que recorremos hacia la conquista de las metas presentadas, y las respuestas buscadas.

La recolección de los testimonios, de las voces que cuentan esta historia, en la urgencia del tiempo, se funde con la búsqueda de datos que permitieran leer eso que denominan el “contexto”, partiendo de investigaciones anteriores realizadas sobre las comunidades contiguas a la propia institución educativa. Entonces el análisis de los materiales, la búsqueda de los sentidos, las determinaciones y las tierras que han dado cimiento a la construcción que, todavía, se adelanta, nos atrapa en la faena gris que quiere reducirse a la redacción de un informe.

Ese diseño que, en la impronta, se hizo necesario, y la manera como cada una de esas etapas se fue concretando, representan —de por sí— un rastro y un rango de la historia que contamos; un reto y un rasgo de su esencia, de su camino recorrido antes de ser pensado, de la condición previa, y de las causas que ahora buscamos, de las líneas que aquí se han desarrollado, en esta permanente construcción del cruce de sentidos que impulsan la dinámica esencial de una Institución Educativa, de esas que tienen que ser puestas en evidencias, visibilizadas.

Estas fueron, siguen siendo, las *fuentes*: de manera *urgente y necesaria*, apelamos a la *memoria*. A la ya lejana y sedimentada y a la reciente, a esa que aún se decanta, y a cuyo ritmo fluyeron los datos esenciales, los rumores, las contradicciones, las semillas de la comprensión que se fue haciendo generosa. En esta apuesta partimos de y con un grupo de 120 muchachas que escribieron, relataron, argumentaron, contaron, reflexionaron, pensaron sobre sus pasos por la escuela y con *esta* escuela. Convocadas, fueron sentando su palabra con el único compromiso de dejar que ella fluya para dar cuenta de las intenciones, las querencias y los recuerdos, en un taller que puso entrega y alegría, verdad y urgencia. Este taller resultó básico, punto de partida de este informe, junto a otros textos que las muchachas habían perfilado como *ejercicios de escritura en el aula*, a preguntas directas, planteadas por sus maestros, cuando, en su momento —ellos mismos— habían sido preguntados por las directivas, interrogadas, a su vez, por la oficialidad del ministerio y por el convenio internacional en proceso.

Desatando esta memoria, luego, un conjunto de padres y madres de familia, citados para el caso, hicieron circular su palabra en una entrevista colectiva cincelada en medio magnetofónico, para dar cuenta en un con-



versatorio<sup>1</sup> de la búsqueda se hizo común. Luego, unos pocos fundieron su testimonio hecho texto. Este mismo ejercicio en la tarea de la memoria, se repitió con los maestros.

Con otro grupo de estudiantes, se realizó el conversatorio que cerró la fase de la recolección de testimonios y de apelación a las fuentes primarias que dieron curso a la palabra colectiva y a la mirada que pretende llenarnos de claridades y reparos. En la urgencia, la búsqueda de los datos arrojados por otras búsquedas sobre la realidad socioeconómica del entorno, proporcionó otras pistas indispensables.

El origen de la Institución Educativa Santa Teresa está amarrado a los orígenes de la comunidad, a la génesis de la colectividad que la rodea y atraviesa. A la orilla del río, a su margen oriental, a mano derecha si se mira al norte, en la vieja carretera que une a Medellín con Copacabana, fueron naciendo los ranchitos, dando forma desordenada a los barrios que comenzaron la faena de decenios en los que se fue poblando el norte de la ciudad, descujando la montaña para tomar sus laderas y poblarla de sueños y rencores, pero también de vida y propósitos.

Al frente, está el espejo de los barrios obreros de Castilla, al norte se bifurca la carretera, que por uno de sus ramales pasa por La Gabriela y va a pasar por los linderos de Bella Vista, el presidio con el que se reemplazó a la Ladera, la cárcel de principios del siglo XX. Por el otro ramal, se va a Bogotá, por un corredor que, de todos modos transformó los espacios viales y sobre todo, dejó sentados a los alrededores del colegio, una nueva percepción de las relaciones de la comunidad con el mundo.

Investigaciones realizadas en el entorno<sup>2</sup> han dado cuenta de realidades que marcan la dinámica de la institución. Un basto sector de la población encuentra los espacios de la sobrevivencia económica en los de la llamada "economía informal". Son gentes del rebusque para quienes se pretende hacer una escuela en las que todos aprenda a "hacer en el contexto". Las vinculaciones laborales de carácter permanente, pero cada vez más precarias, permite identificar obreros, junto a otros varios oficios. El desempleo se percibe y reconoce, aunque muchas veces se intenta ocultar, pero cada día se hace más frecuente en las afirmaciones cotidianas. Lavado de carros, ventas ambulantes, juegos de azar que se re-inventan, trabajo doméstico (estable o por días), recicladores buscadores permanentes del trabajo esquivo, celadores, "microempresarios" de sus propios recursos y sus propios desamparos.

<sup>1</sup> En Colombia se utiliza el término "conversatorio" para referirse a "diálogo".



Los varones, jefes de familia tienen edades que oscilan entre 25 y 50 años, terminaron su primaria en una relación cercana a la media. La presencia del analfabetismo se da sobre todo entre las mujeres que casi nunca han terminado la primaria, y en su mayoría son cabeza de familia. Todos tienen un origen campesino.

Allí se hacen esfuerzos por enviar la muchachada a la escuela. En este sentido, ya no se siente una discriminación hacia el estudio de las niñas. La presencia de la unión libre como estado civil es manifiesta, pero las relaciones de parejas estables es la tendencia fundamental. Aun así la presencia de la institución matrimonial católica tiene una fuerza esencial en el imaginario de la colectividad, desde donde se deriva la búsqueda de valores y formulaciones o prácticas éticas directamente vinculadas con la condición católica.

Estos barrios se formaron mayoritariamente con migraciones y desplazamientos del oriente y el suroeste antioqueño. Las razones de este desplazamiento hay que encontrarlas en las connotaciones de la violencia de los años 50. Muy pocos ubican su origen en otros barrios obreros o populares de anterior formación en la ciudad.

Muchas familias han perdido miembros en las azarosas circunstancias de los últimos tiempos de una urbe que se muerde a sí misma haciendo coro a la sociedad que la va generando. La mayoría de las familias suele estar constituida por cinco o más personas, de las cuales casi siempre dos son adultos y, aunque se da el caso de familias donde los adultos son tres o más, se ha generalizado el caso donde los niños viven con sólo un adulto. Hay una tendencia a que cada familia esté constituida con dos hijos, pero también es numerosa la presencia de familias donde éstos son tres, cuatro o más. La presencia de madres solteras es una realidad que trasciende la estructura interna de las familias y asalta incluso los espacios de la institución escolar. Demasiado padrastro y madrastra. Con las madrastras siempre es redivivo el fantasma que laceraba a la Cenicienta; con los padrastros la enorme posibilidad de una padre generoso, de una paternidad responsable y amorosa, da paso, siempre, a la presencia artera del abuso.

El barrio del entorno recoge esta historia, que por estos días se hace, otra vez, vigente. La Institución acoge ahora a las muchachas de las familias que, en distintas oleadas, han llegado desplazadas a las partes más altas de

---

<sup>2</sup> Los datos que siguen son retomados de la investigación "Ocio, familia y prevención primaria", realizada en el barrio "La playita" y el entorno de la actual Institución Educativa Santa Teresa. Cf: VALLEJO OSORIO, León. Cruzando espuelas. Lukas editor; Medellín: 2003.



esas viejas colinas, reproduciendo el ciclo, aunque esos nuevos espacios, incluso lejanos, no sean ya un radio de influencia directa de la institución o de la comunidad salesiana.

## Cuestiones de identidad

Hace 107 años llegaron a Colombia las Hijas de María Auxiliadora<sup>3</sup>; En 1906 hicieron presencia en Medellín. Son varias las instituciones educativas, que dirigen en la ciudad. Entre ellas la Institución Educativa Santa Teresa.<sup>4</sup>

Entre 1966 y 1981 funcionó allí una primaria nocturna de alfabetización denominada "Escuela San Juan Bosco" En este último año se implementó el "Bachillerato nocturno radial San Juan Bosco" que duró sólo un año. En el periodo 1981-1982 se abrió el espacio para a unos grupos de Bachillerato del Idem Asia Ingnaciana. Entre 1963 y 1999 funcionaron ininterrumpidamente los grupos de artesanías.

Ya en 1983, el decreto departamental 25 fundó el "IDEM Santa Teresa, para el bachillerato.

Finalmente, la Institución Educativa Santa Teresa comenzó su vigencia a partir del año 2002 con la resolución departamental 16182. El ritmo mismo del despliegue del asentamiento humano que se fue generando todo el norte de Medellín, ha marcado el desarrollo de la obra.

## ¡Los valores tienen un rostro!<sup>5</sup>

### La inspiración salesiana

Esta institución educativa tiene recogida y acumulada en su historia una perspectiva pedagógica que tiene sus orígenes en la espiritualidad y en el

<sup>3</sup> La Comunidad de las Hijas de María Auxiliadora (salesianas), fundada por San Juan Bosco con el aporte creativo de Santa María Mazzarello En el texto se denominan con la sigla HMA

<sup>4</sup> Fue exclusivamente femenina hasta el hace dos años cuando se inició la inclusión progresiva de los muchachos iniciando con el preescolar y continuando con los otros grados. La experiencia ha tenido en cuenta la reflexión hecha por la Comunidad de las Hijas de María Auxiliadora, a nivel mundial, sobre la conveniencia de coeducación para la educación misma de la mujer y la construcción de un mundo donde se puedan superar las desigualdades entre los sexos. A lo anterior se agregan la exigencia gubernamental, para los colegios oficiales, de transformarse en instituciones de carácter mixto y la ausencia de colegios masculinos en el sector con la carga que esto puede tener en la situación social que se vive en el entorno)

<sup>5</sup> El texto fue tomado, adaptándolo, de CAVAGLIÁ PIERA, *Espiritualidad de comunión con estilo salesiano*. Seminario, Roma, Casa Generalicia. 2-7 de diciembre 2003.



método formativo de San Francisco de Sales. En efecto, Don Bosco lo eligió como patrono de su obra e identificó como *Salesiana* a la Congregación religiosa por él fundada, más que por imitación, por una verdadera y propia *inspiración salesiana*. Francisco de Sales, a quien le tocó vivir en una época de pleno humanismo y renacimiento, tiempo de descubrimientos y de invenciones que acrecentaban siempre más la conciencia de la capacidad del hombre. Tiene una visión de la realidad que podría definirse como *humanismo crítico* y que, le permite integrar en la prospectiva cristiana todo lo que de válido, bello, bueno, verdadero le ofrecía la cultura de su tiempo.

Su imagen optimista de *Dios como Dios amor* y de *la persona humana como interlocutora* en una relación de comunión con Dios y con los otros, lo lleva a concluir que el *objetivo de la vida* es aceptar sencillamente el don de amor de Dios y expresarlo en plenitud. Dios nos ha creado para irradiar en nosotros su bondad. En esto consiste su propuesta de santidad. Una *santidad* posible a todos los estados de vida.

La dignidad de la persona, radicada en el amor, se caracteriza por la *libertad*, el más excelente de los dones de Dios. Él de ningún modo fuerza u oprime nuestra libertad porque quiere que seamos eternamente felices. El "espíritu de libertad" del que San Francisco habla en los escritos no es aquel que excluye la obediencia, sino más bien el que se coloca dentro de la voluntad divina, se abre a la caridad, al respeto de los otros y a la cortesía en el trato.

A través del amor se madura como persona coherente y armónica, en cuanto "la perfección del amor es la perfección de la vida, porque la vida de nuestra alma es el amor"<sup>6</sup>. Por lo tanto nos realizamos y nos santificamos en la medida en la que nos volvemos amables.

De la raíz del amor de Dios nacen los frutos de la *paternidad espiritual* propia de quien se pone al servicio del crecimiento humano y cristiano de aquellos que le son confiados. Las líneas de su *metodología formativa* se pueden agrupar de la siguiente manera<sup>7</sup>.

Sabe *adaptarse a la persona* que debe ser orientada, a su temperamento, a sus situaciones particulares, a su estado de vida, al nivel de maduración en la vida espiritual.

<sup>6</sup> Lettre à Brulart, in ivi XIII 150.

<sup>7</sup> Cf STRUS Jozef, *Il "metodo" del direttore spirituale nell'insegnamento e nella pratica di Francesco di Sales*, in *Salesianum* 42 (1980) 2, 289-339.



*Respeto y tiene en cuenta los valores humanos:* el cuerpo, la vida afectiva, la cultura, la equilibrada elegancia, el ocio, la amistad, el diálogo, la contemplación de la naturaleza.

*Orienta a tomar la iniciativa* de la propia maduración, para progresar en la autonomía, por esto se deben evitar métodos y formas impositivas.

Ayuda a la persona a madurar en el "*espíritu de libertad*" y por tanto a elegir siempre el bien.

Se dirige hacia la formación de algunas *cualidades fundamentales de la persona*: el empeño en el deber aún al precio de morir a sí mismos, el equilibrio, la prudencia, el optimismo razonable..

Aprovecha *los secretos de la eficacia comunicativa*: el arte narrativo que hace su hablar accesible, sencillo, inmediato, impregnado de realismo y de profundidad, popular.

## Comunidad animada por el espíritu de familia

Para nosotros, que nos inspiramos en el carisma Salesiano, el paradigma del *espíritu de familia*<sup>8</sup> siguen siendo Valdocco y Mornés, dos lugares carismáticos de alto perfil pedagógico y espiritual. Estos dos ambientes se prolongan, inculturándose, en muchos ambientes educativos en todo el mundo. Los patios, las escuelas, los Oratorios, los Centros Juveniles, las misiones más diversas, todos son expresiones plásticas de comunión: espacio abierto al encuentro, puerta de par en par, rostros sonrientes, la presencia de quien está dispuesto a dedicar tiempo y energías para que la vida florezca. Muchos rostros, una sola nota: la sonrisa!

Al hablar de *familia* evocamos valores vitales como: participación, corresponsabilidad, clima de confianza, afecto recibido y donado, trabajo, alegrías y dolores compartidos, gratitud, espontaneidad, acogida, convergencia educativa...

En el método de Don Bosco y de María D. Mazzarello la calidad de la presencia es el gran tesoro del cual depende en gran parte la fecundidad edu-

---

<sup>8</sup> Hoy no se da por descontado que se sepa de cuál familia hablamos. Hay mucha confusión sobre esta realidad! Aquí entendemos hablar de "familia" en la óptica de la eclesiología de comunión, es decir, de aquella comunión que tiene sus raíces en la Trinidad: unidad de personas en reciprocidad de don. Hay un dinamismo de dar y recibir, en la unidad y en la diversidad.



cativa. Se puede decir que el Sistema Preventivo tiene aquí su clave interpretativa. La educación tiene éxito o fracasa precisamente en el terreno de la relación interpersonal.

Escuela y familia deben poner en el centro a la persona, la relación con las personas, la presencia que sabe escuchar, animar, proponer, en un mundo que pone fácilmente al centro las cosas, el trabajo, los medios, la ganancia. El predominio de los medios fácilmente lleva consigo la desvaloración de la persona, del significado de su existencia.

La violencia se previene cuidando la calidad de la educación, mejor aún, la calidad de la presencia, el clima de la interacción recíproca entre las personas. Estamos llamados continuamente a convertirnos a una **ética y a una pedagogía de comunión**. Esta hace superar el aislamiento, el poder, la prisa, la intransigencia, toda forma, aunque sutil, de violencia y represión. Sin olvidar que son nocivos al crecimiento humano el permisivismo, el paternalismo, la falta de propuestas y de ideales.

Cuando falta la calidad humana de las relaciones primarias positivas, entonces se constata un sentido de vacío, una insaciable necesidad de afecto y de cercanía y, luego, la incapacidad de dar y de recibir el amor, y por tanto, la evasión de las relaciones.

En la relación educativa ciertamente no se pueden descuidar los aspectos de la organización, de los contenidos, de la finalidad, de los objetivos, de las mismas condiciones económicas que ejercen su influencia, pero el modo como las personas interactúan es factor fundamental para que la persona pueda crecer y madurar.

En la educación quien educa es la persona, no los programas, los proyectos, la estructura, las tecnologías, aunque sean las más avanzadas. ¡Los valores deben tener un rostro!

## El tema es de gran actualidad

En la sociedad globalizada y mediática hay una emergente exigencia de relaciones. Lo que falta a nuestro tiempo y a muchas de nuestras familias no son los recursos, sino el entendimiento, el diálogo, las relaciones entre las personas, la verdadera comunión. Se respira, con frecuencia, un clima de individualismo, de cálculo, de aprovechamiento, de interés y a veces, también, de contraposición. Todo está cuantificado, comercializado, predeterminado... y



todo se consume, ¡a veces también la persona! Hay una **extraña paradoja en nuestra cultura**. En un tiempo caracterizado por la comunicación global se han mejorado y facilitado prodigiosamente los sistemas de comunicación planetaria. Al mismo tiempo, a muchos niveles, se experimenta **una grave pobreza relacional** y comunicativa que provoca, sin más, patologías.

Formamos parte de una sociedad fuertemente alfabetizada en el plano lógico-formal y técnico-científico, pero a veces subdesarrollada en la relación humana<sup>9</sup>. Por esto se constata un exceso de emotividad que está explotando en la dirección del pansensualismo, de la distorsión del amor, de la perversión, de la búsqueda desenfrenada del placer.

No hablamos aquí de la patología del amor, sino de la acogida del otro como parte mía, signo de un Dios que es amor y comunión interpersonal.

Hay, por lo tanto, un influjo cultural gravoso. Sin embargo, esto no nos excusa, no nos justifica... Sigue siendo siempre verdad que la educación, y en particular la educación en la óptica del "Sistema Preventivo" es una realidad relacional y, en este arte, ninguno puede llamarse nunca maestro, todos somos discípulos de la vida.

### Decir vida es decir relación, comunión, participación

La relación, en sentido amplio, está en la raíz de la vida humana. Buber afirma que "en el principio está la relación" para indicar esta profunda y constitutiva realidad del ser humano<sup>10</sup>.

El hombre, en su naturaleza ontológica, es una **unidad dialógica** y, por lo tanto, está abierto a la relación, se hace yo en el tú, es decir, se reconoce como persona en la confrontación, en el diálogo y entrando en relación con el otro, con el ambiente, con Dios.

En él el llamamiento a salir de sí para autotranscenderse en el encuentro con el otro es una instancia antropológica y psicológica antes que evangélica.

El hombre, también desde el punto de vista religioso, está en relación en las profundidades de su ser; viene a la vida porque se siente llamado por un tú; por lo tanto, es un ser en perenne diálogo.

<sup>9</sup> Se habla hoy del "difundido analfabetismo de los sentimientos". El respeto de los niños y de su educación han constituido siempre el índice más significativo del nivel ético y civil de un pueblo. ¡Una sociedad que pierde la noción de la infancia, ha perdido la noción de sí misma!

<sup>10</sup> Cf BUBER, *El principio dialógico*, Milán, Ed. Comunità 1959, 21.



Esto implica la superación de la tendencia a hacer de sí el centro y la referencia de todo y desarrollar la capacidad de amor y de comunicación.

Conocer al otro es entrar en relación con su misterio. Y esto es posible con los ojos del corazón. Es precisamente ésta la interpretación más correcta de la conocida expresión de Don Bosco: *“La educación es cosa del corazón y sólo Dios es su dueño”*<sup>11</sup>.

Don Bosco y María D. Mazzarello no utilizaron el término reciprocidad, pero sus relaciones fueron una verdadera *escuela de reciprocidad*.

Este es el fundamento antropológico de una educación liberadora. Como afirma y escribe la Madre Antonia Colombo: “En el modelo dialógico de la reciprocidad los protagonistas de la relación están llamados a ser sujetos activos, capaces de intercambio creativo y enriquecedor en un espacio de comunión que pertenece a su humanidad común”<sup>12</sup>.

Cada uno está llamado a dar y recibir, a construirse en la relación de la reciproca donación, a vivir en libertad y al mismo tiempo en la interdependencia por amor.

## La espiritualidad de comunión no es una realidad encerrada en sí misma, sino abierta a la ciudadanía responsable.

*“La ciudadanía evangélica tiene nostalgia de una comunidad que llegue a ser alternativa a un sistema social basado en la competencia”*<sup>13</sup>. Don Bosco quiso que seamos una comunidad en la que se respire paz, atmósfera de diálogo y de entendimiento a todos los niveles. Deseó que cada mañana se ore por la “paz en casa”, convencido de que en la educación es necesario cuidar el clima que se respira cada día para poder formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”. Cada comunidad debe ser tierra de paz y de solidaridad de donde se destierren formas de dominio, de indiferencia, de marginación y donde se incentiven procesos de participación y de corresponsabilidad. Se puede estar en casa –nos lo demuestra la parábola del hijo pródigo y del hermano egoísta–, cumplir fielmente el propio deber y no estar en sintonía con el corazón del padre, un corazón rico de ternu-

<sup>11</sup> BOSCO G., *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane* (1883). *Una circolare attribuita a don Bosco*, en BRAIDO Pietro [ed], *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianza*, Roma, LAS 1997, 332.

<sup>12</sup> COLOMBO Antonia, *La risposta del metodo educativo di don Bosco*, in AA.VV., *Rigenerare la società a partire dai giovani. L'arte della relazioni educativa. Atti della prima Conventio sul Sistema preventivo*, Roma 11/12 ottobre 2003, Roma, CIOFS 2003, 80.

<sup>13</sup> Circular de Madre Antonia Colombo, n. 828, 15.



ra y de misericordia.

Nuestras comunidades educativas son laboratorios de interculturalidad, porque nos educan a interactuar con las diferencias de las personas y de las culturas y nos hacen conscientes de la posibilidad del encuentro, de fecunda complementariedad entre todos sus miembros. La educación intercultural pone la premisa para una ciudadanía mundial. En un mundo gobernado por el dinero y por las leyes del mercado, por la competitividad que resquebraja la cualidad de la vida, nuestras comunidades, aún con sus límites y sus fatigas, son un signo de aquel gran sueño de comunión al cual cada persona y cada comunidad está llamada.

## Exigencias del auténtico espíritu de familia

Don Bosco nos indica algunos requisitos de ***una relación bien encaminada que mejora la persona***, no la reprime, pero ni siquiera la traiciona con un vacío de propuestas y de valores.

La relación de comunión que entendemos profundizar se debe entretejer ***en un proyecto de amplio campo***, porque es rico de valores y pleno de la visión cristiana de la vida, del futuro de la persona, de su dinamismo de crecimiento. Por lo tanto, toma su linfa de la pedagogía cristiana y asume toda su riqueza humanista. Salesianamente hablando, focalizamos algunas exigencias del auténtico ***espíritu de familia***:

- Reconocer al otro como a persona que se debe acoger con respeto

Según el método educativo de Don Bosco, basado todo *en la lógica de la preventividad*, se parte de una convicción fundamental: "La educación es el gran arte de formar a una persona"<sup>14</sup> en cuanto cristiana y ciudadana.

Su método es la celebración del valor de la persona, como proyecto humano que se debe realizar y se actúa en una red de relaciones interpersonales, culturales, ambientales. En efecto, el fin de la educación es un ***proyectarse***, y un proyectarse de cada uno en su irrepetibilidad hacia la plenitud<sup>15</sup>. Por esto fue definido felizmente por Pablo VI *"un incomparable ejemplo de humanismo pedagógico cristiano"*.

La primera dimensión del método educativo no es tanto el hacer (trabajo,

<sup>14</sup> BARBERIS Giulio, appunti di Pedagogia sacra esposti agli Ascritti della Pia Società di S. Francesco di Sales. Torino, Litografia Salesiana 1897, 4.

<sup>15</sup> Cf VICO Giuseppe, *I fini dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1995, 137.



fatiga, dones..), sino la atención a la persona como tal, no para ligarla a sí, sino para ayudarla a ser autónoma y libre en el amor y en la responsabilidad.

Por lo tanto, **todo parte del efectivo respeto a la persona**. La persona, que es un valor en sí misma, cualquiera que sea, es un tesoro precioso, más aún, el más precioso que existe sobre la tierra. “La más perfecta de las criaturas visibles” en cuanto lleva consigo una centella divina, aún cuando esta centella está sofocada o casi apagada. Ninguno puede hacerle mal, abusar de su riqueza infinita. Antes bien, cada persona es digna del máximo cuidado y del más delicado respeto. Valora lo que hay, intuye y descubre aquel “punto accesible al bien” y, sin usar violencia, “deja mucho espacio en torno a las personas”<sup>16</sup>. De este modo saca los recursos de bien latentes en el corazón de los jóvenes ayudándolos a neutralizar lo negativo, a superar lo que obstaculiza el surgimiento del bien.

Toda persona tiene su reflejo de belleza, de bondad, de verdad. Su rostro es un llamamiento al diálogo abierto y a la ayuda que promueve. Sería una imperdonable injusticia tratar a todos de la misma manera! Es preciso tratar a cada uno en forma diferente y adecuada y con afecto personalizado.

Es preciso partir del punto en el cual se encuentra la persona y dirigirse hacia donde están los valores. Don Bosco nos da el ejemplo de una gran seguridad sobre las metas, sobre los ideales de la educación y al mismo tiempo de una grande e inagotable paciencia en aceptar el ritmo, las posibilidades, los condicionamientos, las lentitudes, las reales dificultades de maduración.

Quien lo había experimentado directamente decía que en el ambiente de Valdocco se respiraba un **aire de familia** que alegraba y en el cual cada uno se sentía a su gusto. Don Bosco concedía toda aquella **libertad** que no era peligrosa para el crecimiento sano de los jóvenes<sup>17</sup>.

- Cuidar el clima que se respira cada día

Los procesos educativos se realizan en lo concreto de las relaciones ordinarias y diarias. Las relaciones cotidianas son el terreno dentro del cual madura la vida y se expande.

La relación educativa cuida los matices de las expresiones: los gestos, palabras, actitudes y al mismo tiempo los contenidos que comunica. Estas no

<sup>16</sup> Cf CAVIGLIA Alberto, *Don Bosco, Profilo storico*, Torino, SEI 1920, 121.

<sup>17</sup> Cf MB VI 445



deben nunca caer en la vulgaridad, en el pesimismo, en lo ambiguo.

Cuidar el clima que se respira cada día es indispensable a la salud.

#### ■ Una relación rica de valores y de grandes certezas

Don Bosco estaba convencido de que en un ambiente vacío de propuestas ninguno está estimulado a crecer, al contrario, puede retroceder. Por eso ayudaba a los jóvenes a no vivir en forma superficial, sino a llenar las jornadas de valores que permitan la construcción de su futuro. Les comunicaba, con modalidades oportunas, **contenidos y valores sólidos, seguros**, que como piedras fundamentales permitieran construir sobre una sólida base. Tenía un claro proyecto de alto perfil cristiano; no renunciaba a éste por todo el oro del mundo, ni siquiera por la amistad de algunos “poderosos” de su tiempo.

Comunicaba a los jóvenes la conciencia de que era necesario equiparse bien en el plano cultural, humano y de fe para afrontar la vida social con responsabilidad, en modo de dar el propio irrepetible contributo. La profundidad y la actualidad de estos contenidos suscitaban escucha y aceptación porque eran presentados con afecto, con asiduidad, con coherencia de testimonio y en forma continuada<sup>18</sup>.

Se requiere una razón para vivir y por eso es preciso iluminar el cotidiano de nuestros jóvenes con la belleza y la alegría de la verdad y del amor. La **motivación**, es el móvil de la actividad y permite a las personas encaminar sus energías y suscitar participación activa y colaboración.

#### ■ De la relación educativa a las relaciones más amplias

¿Cuál era el móvil de las relaciones que Don Bosco sabía establecer con los jóvenes? *“Por vosotros estudio, por vosotros trabajo, por vosotros estaría dispuesto a dar la vida”*. Un móvil radicado en un gran amor, una base fortísima que sostenía sus fatigas, las dificultades, los sacrificios, los conflictos... Su gran ideal es el de cuidar de los jóvenes, hablar con ellos, escucharlos, hacerlos felices en el tiempo y en la eternidad.

A partir de los más débiles, difíciles, lejanos o dispersos, demostraba querer

---

<sup>18</sup> Cf FONTANA Umberto, *Relazione, segreto di ogni educazione, Leumann* (Torino), Elle Di ci 2000, 78 ss.



Llevar su peso para salvarlos, ayudarlos a ser santos, hacerles sentir un poco el amor que tiene Dios hacia cada uno de sus hijos. Esta es la raíz de fondo de cada una de sus relaciones educativas, y así pudo obrar con soltura, con libertad, con determinación.

En el microcosmo de las relaciones educativas se ponen las bases para vivir en el macrocosmo de la sociedad. Ella es, por tanto, la palestra de las relaciones familiares y sociales.

El amor pedagógico realiza siempre una obra de mediación, no firme en sí, sino proyectada hacia los valores, a la vida adulta, al profesionalismo. La persona se desarrolla verdaderamente a sí misma y alcanza su madurez cuando responde al amor y a la llamada que el educador le dirige y, por lo tanto, asume sus responsabilidades hacia la vida, los otros, el mundo.

Hoy es de extrema importancia preparar a los jóvenes para la vida adulta, desarrollando recursos de responsabilidad solidaria hacia los otros.

En la educación tradicional no se acentuaba mucho ***el aprender a “vivir juntos” y a participar*** en la vida social construyendo el bien común, aún en las diferencias de proveniencia, de cultura, de competencias.

Este es hoy uno de los cuatro pilares de la educación en vista del futuro. El mundo está fuertemente sacudido por la violencia, por el espíritu de rivalidad y de dominio. Por eso es preciso potenciar los esfuerzos para poder evitar los conflictos y para resolverlos pacíficamente desarrollando el respeto por los demás, por sus culturas y por los valores que hacen más humana la vida.

Cada vez será más necesario educar a una convivencia no sólo pacífica, sino también donde se experimente la reciprocidad, el dar y el recibir, donde seamos todos interdependientes los unos de los otros, haya confrontación, apertura al diálogo y a la participación democrática.

Cuando desde niños se nos educa a dialogar, a trabajar juntos en proyectos gratificantes, las diferencias y hasta los conflictos entre las personas se amortiguan y se potencia la colaboración.

- **La relación educativa entre gratuidad y reciprocidad**

La relación educativa se alimenta de reciprocidad, porque estamos confiados los unos a los otros en una interdependencia recíproca. Don Bosco y María D. Mazzarello nos ofrecen la imagen de educadores que supieron



donar gran afecto, simpatía, benevolencia, y al mismo tiempo valoraron con sinceridad el don que los/las jóvenes eran para ellos.

Siempre hay un intercambio de reciprocidad y por lo tanto un influjo en las dos direcciones.

Maslow afirma que una relación buena está siempre rica de afecto, de respeto y de interés. Estas “fuerzas buenas” tienen una eficacia terapéutica no indiferente sobre la persona<sup>19</sup>.

Principio guía de toda relación educativa debe ser siempre ***el principio de la reciprocidad***, es decir, el co-protagonismo, la cooperación, en la cual se requiere la participación de dos libertades en diálogo<sup>20</sup>.

Esta relación es una ***preciosa experiencia de maduración recíproca***. Hace madurar en sabiduría, en humildad, en la escucha profunda. Se trata de un equilibrio siempre precario y también contradictorio. Es, en efecto, un proceso de crecimiento continuo en el amor, en la confianza que no excluye el conflicto, la fragilidad, la pobreza de ambas partes. El educador sabe que no puede hacerse cargo de todo, sino que debe ser siempre flexible y abierto también al fracaso.

Educar a los otros es, en gran parte, educarnos a nosotros mismos y por lo tanto ser educados! La relación en el espíritu de familia, de la cual hemos hablado, es posible sólo con la condición de una continua autoformación del educador.

<sup>19</sup> Cf MASLOW A. H., *Motivazione e personalità*, Roma, Armando 1973, 396.

<sup>20</sup> Cf ROSSI Bruno, *Intersoggettività e educazione. Dalla comunicazioni della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola 1992.



## Los testimonios

### La mirada de las estudiantes

*«Mi vida ha sido siempre llena de felicidad. Mis padres recuerdan con orgullo el momento en que nací el 29 de enero de 1988 y, cómo me dieron por nombre "María", ya que mi abuela ha sido muy devota de la virgen auxiliadora, todo lo que yo he hecho y he logrado ha sido gracias a mis padres, que me han brindado todo el apoyo, el cariño y el amor que se necesita. A la edad de nueve años mi mamá me dio una hermanita a la cual quiero mucho. Por otra parte se puede decir que tengo muchos gustos. La música, el baile, estudiar, la natación. Le brindo lo mejor a las personas que se encuentran a mi alrededor. Ahora, en la actualidad tengo 15 años, estoy en el colegio desde hace ocho años pues ingresé al cuarto grado y ahora me encuentro en undécimo.*

*Los motivos por los cuales estoy en el colegio son sencillos. Mis padres siempre han querido darme lo mejor, entonces decidieron que ingresara en este colegio, siempre contando con el buen rendimiento académico y disciplinario y la filosofía salesiana. Estas fueron las razones del "porqué". El "para qué" es también claro: quiero realizarme como persona y lograr todas mis metas y sueños que son llegar a ser una gran doctora con una excelente calidad humana.*

*Siempre he vivido en la ciudad de Medellín. Pequeña viví en Aranjuez, pero a mi edad de cuatro años mis padres se pasaron para Andalucía, debido a que a mi mamá le hacía mucha falta mi abuela porque la quería mucho. Además ella era la encargada de velar por su salud y cuidado. Yo comencé a estudiar en el Laura Vicuña pues a mi mamá le ha parecido excelente colegio. No ingresé a otros colegios cercanos porque eran mixtos. A mi familia eso no le ha gustado, además por el rendimiento académico. En esos momentos no ingresé a este colegio porque por entonces sólo era de bachillerato, entre sexto y once. Así que hice en el Laura Vicuña hasta el tercero, ya que en éste colegio se comenzó la nueva promoción en el cuarto. Desde ese momento estudio aquí, y ya son ocho años.*

*Dentro de diez años me imagino siendo una gran doctora, con una excelente calidad humana. Sé que todo se va a tornar difícil, pero también sé que lograré salir adelante, y hacer de mi vida la mejor; sobre todo llena de felicidad. Después de salir de once, ingresaré a alguna universidad a*



*comenzar mi carrera de medicina. Después de terminarla trabajaré hasta convertirme en la mejor, especializándome en cirugía. Pero no podré dejar atrás mi vida sentimental. Quiero casarme, tener un hijo, vivir cerca de mi familia, y sobre todo luchar no sólo por el bienestar de ésta, sino el de todas aquellas personas que me necesiten. Quiero formar mi propia empresa con mis otros dos primos que también quieren ser doctores pero especializados en diferentes cosas. Junto a ellos voy a sacar adelante beneficencias que ayuden a los pobres. Además quiero hacer muchos posgrados en las mejores universidades del mundo, siempre destacándome por ser la mejor. Quiero que mi esposo sea inteligente, bonito y que me quiera mucho y quiero, además que sea doctor como yo.*

*Lo que más me gusta del colegio es el rendimiento académico y disciplinario, además de la buena presencia que tienen hacia la comunidad. Además, las personas con las que yo me relaciono, que son excelentes.*

*La profesora que quise mucho, en estos momentos no se encuentra en el colegio ya que se retiró. Su nombre era María Teresa. Era una excelente profesora, llena de valores y sobre todo bondadosa, porque nos quería mucho, pero también nos exigía, para que fuéramos excelentes personas y alumnas. Siempre estaba dispuesta a todo. Era luchadora, sobre todo la mejor compañera y amiga. La he querido mucho y le cogí gran aprecio, debido a que siempre estuvo dispuesta a que le contara todos mis problemas, para ayudarme a darle solución y para intentar hacer de mi vida la mejor, a no tener temores de la sociedad, que eso ha sido mi gran debilidad.*

*En cuanto a lo que cambió en el colegio y me gusta, fue la planta física, ya que cuando ingresé al grado cuarto un ejemplo claro de lo que aquí había era el patio. No contaba con el actual coliseo, entonces cuando nos reuníamos para alguna actividad, nos tocaba hacerla al aire libre. Otra cosa importante fueron las instalaciones de las tres aulas de informática siendo una de ellas la de bilingüismo. Además hay que decir lo mismo de la creación de grupos para la atención de la comunidad.*

*Yo soy una persona de decisiones libres y lógicas y siempre me he distinguido por ello desde niña. Mis padres siempre me han dejado hacer de mi vida lo que desee. Yo vengo al colegio porque me gusta estudiar, para ser una gran persona. No porque me obliguen.*

*Lo que hago cuando vengo para el colegio es caminar y hablar con mi prima. Pienso en qué voy a hacer en el día, en los exámenes; también pien-*



*so en cómo voy a hacer reír a mis compañeras. Cuando voy hacia mi casa pienso en ir a comer, a hacer las tareas, a dormir y a descansar.*

*Lo bueno que me ha pasado tiene que ver con conocer tantas personas llenas de valores, como lo son mis compañeras, los profesores... Lo más terrible que me ha pasado es que alguna vez, por algún motivo como toser en un acto cívico, se hallan burlado de mí.*

*El lugar que más bueno me parece en el colegio es el patio donde se encuentra el coliseo»*



*“¡Hola! tengo diez años, tengo unos padres hermosos. Mi mamá es la mamá más linda del mundo. También tengo papá gracias a Dios, y siempre quiere lo mejor para mí.*

*Yo vengo al colegio hace dos años. Empecé en el colegio desde el grado cuarto. Yo siempre he vivido en Medellín y por esta comuna. Pero no siempre he estudiado en este colegio. Yo estudiaba en el Manuel Uribe Ángel y me cambié porque me parece que aquí educan muy bien. Mi casa no es propia, es de mi abuelita. Yo nací en el año 1993, el 12 de agosto.*

*Yo, cuando sea grande, quiero ser escritora, pues ya estoy escribiendo un cuento... Yo creo que estaré en la Universidad. Creo que estaré viviendo con mi novio y con una perrita. Creo que estaré trabajando de secretaria. Quiero tener un carro último modelo, con una finca para pasear.*

*Lo que más me gusta del colegio son los profesores y el trato que recibimos de todas las personas que habitan en él.*

*Gabriel García Márquez quería ser escritor, pero sus padres querían que él fuera doctor. Así mismo me pasa a mí; mi papá quiere que yo sea abogada, pero yo quiero ser escritora.*

*Recuerdo que Mónica siempre me entendía. Siempre yo le contaba todos mis secretos y ella me corregía. Le decía que ella se parecía mucho a mi mamá. La profesora Mónica es muy especial y yo la quiero mucho; es muy parecida a Clemencia.*

*Me parece que lo que cambió fue que hay nuevas normas y más orden y*



eso me gusta. Yo seguiría asistiendo al colegio si nadie me obligara porque el aprendizaje me ayuda para el futuro.

Yo, cuando me voy a casa, pienso en ver televisión y en qué tareas tengo; y cuando me vengo pienso si se me olvidó algo para devolverme. Del colegio me gustan los patios porque nos podemos divertir y reunir; y lo que no me gusta es que no hay escaleras eléctricas."



"Creo que este colegio ha sido el mejor colegio. ¿Por qué? Porque a pesar de ser muy organizado tiene un nivel académico muy alto. Tiene las mejores pruebas del Icfes y del Saber. Mis ex compañeros dicen que yo me voy a volver una monja aquí, pero yo no pienso eso; además, yo les digo que si me vuelvo monja es mi problema. Me amañé en este colegio porque tengo muchas amigas y la paso superchévere con ellas. Me gustaría que mis hijas estudiaran aquí porque quiero que ellas aprendan muchos valores y sean muy inteligentes como yo, por supuesto. Entré a este colegio porque mi mami me dijo que si quería me cambiaría de colegio y yo le dije que por supuesto, porque yo me mantenía muy aburrida en el anterior colegio

Lo que hace que estoy aquí he notado que hay niñas que se cambiaron de colegio y vienen y visitan este colegio, vienen y hablan con sus compañeras, les cuentan cómo les ha ido con sus nuevas compañeras y en su nueva institución. Cuando entré al colegio sólo tenía una amiga; la directora del grupo fue Sor Catalina y me pareció chévere con ella. Al transcurso de los años conseguí amigas muy bacanas. En el día de hoy estoy en sexto grado.

Las personas que están afuera dicen que les gustaría entrar a este colegio porque es muy organizado y estricto; me preguntan que cuántos años llevo aquí y les respondo que cuatro años; que por qué entré a este colegio, porque en el colegio en donde estaba salían mucho a paro y era muy desordenado. Las personas que se salen dicen que no prefieren volver a este colegio por ambas cosas, pero sí vienen a visitar las amigas. Los profesores se portan bien con nosotras y tratan de darnos lo mejor, pero cuando les sacamos la rabia nos ponen a firmar o nos rebajan; como todos los profesores tienen sus valores y también sus defectos.



*Cuando sea grande y desarrolle mi vida, si y no me gustaría traer a mi hijo aquí; sí, porque enseñan muy bien y no salen tanto a paro, pero no porque en algunas ocasiones son muy injustos. Pero puede que cuando tenga un hijo el tiempo haya cambiado y los profesores también...”.*



*“Yo nací el 17 de noviembre de 1989, tengo 14 años. No sé por qué me pusieron el nombre. Estoy en el colegio hace ocho años. Cuando entré, lo hice a segundo de primaria y lo volví a repetir.*

*Me gusta estar a la moda. Por eso tengo dos piercing Me gusta la música de moda, me gusta ser independiente. Tengo tres hermanos, dos hermanas y un hermano, pero éste está en la cárcel. Todos vivimos en la misma casa. Tengo dos sobrinas, una de mi hermana mayor y otro de mi hermano. Yo soy la menor. Vengo al colegio porque a veces mi mamá me obliga, o para no quedarme en la casa haciendo oficio. A veces también vengo para recochar, para aprender o para hablar con las amigas, o para que el papá me dé la plata.*

*Siempre he vivido en esta comuna y en la misma casa. Mi barrio se llama Villa Niza. He estudiado en La Francia; allí hice primero. Espero que dentro de diez años esté casada con un hombre responsable, trabajador, que a mí no me toque trabajar. Quiero tener apenas dos hijos y que mi papá y mi mamá estén bien. De pronto, trabajar para que a ellos no les falte nada.*

*Del colegio, me gustan mis amigas, las programaciones, las actividades. Lo que no me gusta es que no nos podemos poner aretes largos porque no les gusta, el piercing, las uñas, las manillas, anillos y collares.*

*Una mañana me levanté para ir al colegio porque era el día del niño. Resulta que nos iban a llevar bomberos para que nos mojaran. Yo estaba como en cuarto de primaria, llegué al colegio, nos quitamos la ropa, nos pusimos los vestidos de baño y una compañera llevó una piscina de plástico. Entonces, como no habían llegado los bomberos, empezamos a llenar la piscina con agua de los baños y como estaba mojado me empujaron y me deslicé; me hice una rajada en la ceja. La profesora me hizo una curación y cuando ya me había vestido llegaron los bomberos. A todas las niñas les dieron helado mientras que a mí una aromática. Vino mi mamá*



*por mí y me llevó al médico, me pusieron cinco puntos y así concluyó todo.*

*Erick era un profesor extrovertido, alegre, buen profesor, se le entendía todo, nos sabía comprender. Para mí, ese es el profesor que más bueno nos ha enseñado. Estudio para ser mejor y poder trabajar en un lugar bueno para darles todo a mis padres. Cuando voy de la casa al colegio pienso en que termine el día ligero. Cuando voy del colegio a la casa pienso en llegar a hacer oficio y acostarme a dormir.*

*Lo terrible que me ha pasado es que me pillaron con los piercing y me pusieron la disciplina. Lo bueno ha sido presentarme con las porristas delante de los padres de familia. El mejor lugar del colegio es el salón de informática. El peor lugar, la coordinación de disciplina.*

*Hay una persona en quien más confío. Me ayuda en todo y es la mejor de todas."*



*"Me encanta esta institución por la disciplina, el orden. Llevo en esta institución cuatro años y me siento muy bien; hasta el momento he querido terminar mi bachillerato porque me gusta el rendimiento académico. Si algún día tengo un hijo me gustaría meterlo en esta institución. Desde el primer día que entré aquí, que fue en tercero, me sentí súper bien. Me gustan las personas que tengo alrededor porque son muy buenas conmigo. Me gustaría que los sextos estuvieran por la mañana. Hasta el momento, todo ha marchado muy bien. Ahora que estoy en sexto, creo que tengo una muy buena profesora porque es muy estricta y eso es lo que nos merecemos por indisciplinados. Las hermanas son muy amables con uno. Me gustaría de los profesores de física que fueran uno solo. En el caso de las hermanas, ellas y los profesores han luchado porque nosotros nos amañemos; pero es que algunas niñas son muy fastidiosas y quieren irse de esta institución.*

*La gente de la calle opina que este colegio es de lesbianas porque es de mujeres solas, pero yo no pienso eso porque no es verdad y además quien quiere ser, es, pero yo no. Me gustaría que este colegio fuera mixto para que así no haya tanta discusión en la calle. Aunque no me importa mucho lo que dice la gente, es mejor."*



*“Entré a este colegio porque me queda cerquita de mi casa y además no me gustan los colegios mixtos; eso le ahorra una preocupación a mi madre. Me gusta demasiado porque exigen al 100%, para afinarnos más. Yo no soy una de las mejores alumnas, pero sí me esfuerzo por ganar todas las materias. Yo sé que algunos profesores me consideran mala estudiante, pero de todos modos me esfuerzo por mejorar.”*



*“Busqué esta institución para estudiar porque a mi mamá le habían hablado muy bien de este colegio. Lo que hace diferente al Santa Teresa es la disciplina y la moral que nos enseñan. No he pensado cambiar de institución, porque me parece que ésta es la mejor de la zona. Otras compañeras deciden irse por muchos motivos, o porque no les gusta la educación estricta que dan aquí. Cuando tenga hijos me gustaría que estudiaran aquí, porque aquí nos educan mucho. Yo, desde que estaba en preescolar con la profesora Beatriz, aprendí a querer mucho el colegio. Las hermanas son muy queridas con nosotros. Les damos gracias por la educación que nos están dando”.*



*“Mi ingreso a este colegio fue en 1998; cuando era pequeña veía a niñas de este colegio y me asomaba al balcón a decirle a mi mamá que quería entrar al Santa Teresa. El tiempo corre muy ligero y todos lo sabemos; cuando llegó el día entré a preescolar. Desde el primer día que entré me pareció muy bueno tanto en su forma de enseñar como en su educación.*

*No sé por qué compañeras se van o hablan mal del colegio sabiendo que se van para un colegio más malo, porque se van por la exigencia y para*



*estudiar con niños. Me parece que en otros colegios no voy a tener el mismo apoyo, porque hay profesores de instituciones que sólo quieren la plata. Creo que si yo fuera grande y viviera por aquí metería a un hijo acá porque me gusta que los autoricen y no los independicen. Me gusta este colegio por su forma de enseñar. Aunque no voy a decir nombres, hay profesores que por todo le ponen malo, hasta por cosas injustas.*

*Hay gente muy chismosa que habla. Que porque salen embarazadas, sabiendo que eso no es raro en todos los colegios. Se ve eso porque el colegio es de monjas, pero no es así.”*



*“Yo entré a estudiar en este colegio en el 2003 porque a mi mamá le hablaban que era un colegio muy bueno y muy exigente. Un día mi mamá vino a ver el colegio, le gustó mucho y trajo los papeles para hacer el examen. Estuvo fácil, lo presenté, me fue muy bien. Cuando mi mamá me dijo que había pasado me dio mucha tristeza porque tenía que abandonar la escuela, pero al mismo tiempo estaba alegre porque me iba a cambiar de colegio.*

*Ahora me siendo muy bien, pues todas mis compañeras son muy agradables. Estoy en sexto y cuando esté grande me gustaría que mis hijos estudiaran aquí. Yo estoy muy amañada aquí. Mi hermanita quiere estudiar aquí pero lo que pasa es que ella está muy pequeña, pues todavía está en el kínder.*

*El colegio es muy exigente, como le gusta a mi mamá. También es muy divertido cuando las amigas le dan consejo a uno que se integre al grupo y también porque mientras uno tenga amigos con quien contar siempre es muy importante, aunque a veces pasa que las amigas se enojan con uno. El colegio Santa Teresa es el mejor de lo que yo he pasado.”*



*“Busqué esta institución porque junto a mi casa estudia una niña y mi*



*mamá le preguntó a la mamá de ella que cómo era el colegio, ya que siempre permanecía tan limpia y organizada. La señora respondió que era de un alto nivel académico, muy organizado y disciplinado. A mi mamá le gustó, fue al colegio por el formulario, y yo pasé el examen. A fines de este año cumplo dos de estar aquí.*

*Lo que hace diferente a este colegio es que es organizado, disciplinado y a las niñas les enseñan grandes valores a nivel personal. No he pensado en cambiar de institución porque siento que la quiero, me siento bien, he aprendido mucho, ya que cuando me han hecho las evaluaciones éstas han sido buenas y he aprendido a corregir mis errores. No conozco las razones por las que otras compañeras deciden irse, pero a veces a las mamás no les gusta el colegio, o se cambian de casa y les queda muy lejos.*

*Cuando tenga hijos me gustaría que estudiaran aquí porque les dan grandes estímulos tanto a los niños como a los padres. Las compañeras que se han ido lamentan haberlo hecho, les hacen falta sus compañeras, profesores y directivas. Las directivas han jugado un papel muy importante en el colegio, ya que gracias a ellas puedo aprender, se mantiene el orden, la disciplina, el colegio permanece siempre bien y limpio y, lo más importante, se preocupan por la educación que nos dan.”*



*“Tengo 15 años, y, en cuanto a gustos, puedo definirme como ‘cross over’. Eso para muchos significa el afán de la juventud por seguir la corriente como autómatas sin criterio; yo podría darle la razón a este argumento tan válido, pero no quiero. Estoy en el colegio Santa Teresa desde el año 2000 y planeo quedarme aquí hasta el 2005 (año en que me gradúo). Estoy en este colegio, al principio, porque mi madre quería que yo fuese educada con los valores salesianos con los que ella fue educada. Ahora, porque soy parte de esta familia conformada por maestros, alumnas, hermanas, personal de apoyo..... Porque siento que en ningún otro colegio podría estar mejor.*

*Estoy aquí para forjar paso a paso aquella vida que siempre me he planeado. Para hacer de mi una persona que mejora y se supera cada día. Para esculpir mi destino con las bases del conocimiento y los cinceles de las maravillosas experiencias vividas aquí día a día.*



*Siempre he vivido en el mismo municipio, pero ese municipio no es Medellín, es Bello. Ese es otro lugar del que no quisiera partir nunca, por más vueltas que diera mi vida. Se puede decir que mi sentido de pertenencia va conmigo a donde yo voy.*

*En diez años espero estar donde mis mejores y más asertivas decisiones me lleven. Con muchas metas alcanzadas y otras por alcanzar. Estar ejerciendo exitosamente mi carrera y en balance con mi vida personal.*

*Del colegio me gusta la manera como sobresale académica y disciplinariamente entre otros colegios, las actividades casi diarias que nos integran, la comunidad que hemos formado y de la que hacemos un hogar. No me gusta lo que la situación económica nos quita: paseos de grado, por ejemplo. Tampoco me agrada el hecho de que la institución no sea mixta, pues deben prepararnos para la sociedad que no es exclusivamente femenina.*

*Aún recuerdo mi primer día de clases en la institución; sentada desde las gradas examinaba meticulosamente cada cuadrante del colegio, mientras que Sor Teresita recitaba un largo discurso de bienvenida:*

*“El día de hoy, cada una de ustedes comienza a escribir su destino en una hoja en blanco y sin arrugas— dijo con la mirada en nosotras.*

*De ustedes depende cuidar esta hoja de toda mancha o arruga”.*

*Yo interioricé estas palabras con el firme propósito de que trascendieran en mi vida y se convirtieran en hechos. Gran parte de las metas que me tracé al ingresar a la institución han sido alcanzadas; en parte, con la ayuda de mis compañeras y maestros. Hay profesores que nunca se olvidan, mientras que hay ecuaciones, fórmulas y tareas que sí. Aquello que no se olvida se convierte en parte de la vida y se vuelve lecciones más valiosas que cualquier otra tarea que nos califiquen de excelente.*

*Siempre fui mala para el inglés, olvido de manera inmediata cada tema visto en esta área, pero jamás olvidaré lo que nos enseñó para la vida la profe María Teresa: Lo valioso de la amistad, la colaboración, la risa (etc). Nunca dio catedráticos discursos sobre estos temas, pero en realidad no fue necesario.*

*Cada que termina una jornada de estudio me dirijo pensando en lo que viví ese día y en lo que aprendí fuera de lo académico, aquellas cosas que de verdad se quedan en mi mente y no en mi cuaderno. De camino al cole-*



*gio pienso en mi vida fuera de éste.*

*Casi todas las experiencias más agradables de la institución se dan en la semana cultural, por lo que me atrevo a decir que es casi patrimonio inmaterial del colegio”.*



*“Mi nombre es Luisa. Este nombre fue a causa de que mi padre se llamaba Luis. Mi mamá es operaria. Tengo 16 años. Nací en la ciudad de Medellín, estoy en décimo grado. Me encuentro en esta institución desde el año 2002 al 2004. Mi mayor gusto o satisfacción es bailar y hacer deporte. Voy al colegio a estudiar y también voy a aprender y a prepararme para el futuro. También a conocer amistades.*

*Yo siempre he vivido en la ciudad de Medellín y en esta comuna. Mi barrio se llama Villa Niza. Nunca hemos tenido la idea de vivir en otro barrio o en otra ciudad y tampoco me gustaría. No siempre he estudiado en esta institución. La idea de estudiar aquí fue que siempre me llamó la atención.*

*Mi vida dentro de diez años me la imagino con un esposo que sea como siempre lo he soñado, con dos hijos, una casa grande y hermosa, con un carro, con mucha plata. Quisiera trabajar en psicología infantil o medicina farmacéutica y poder viajar con mi familia. Creo que estos deseos sí se me pueden cumplir, porque si uno se propone a hacer las cosas todo puede funcionar.*

*Lo que más me gusta del colegio es su rendimiento académico y lo que no me gusta es que en algunas cosas son muy injustos. El maestro que yo he admirado más era el que me enseñó en grado 6. Es profesor de español. Tiene en estos momentos 28 años. Era una persona muy carismática, espontánea, graciosa, charlatán y algo que era lo que más me gustaba: un buen consejero. Hasta ahora lo recuerdo con mucho cariño.*

*Lo que cambió en el colegio y me gustó mucho, que hayan pintado los salones, que mejoramos y quedamos como uno de los mejores colegios de Medellín. Lo que no me gustó que hubieran cambiado es que los actos culturales ya no son tan provechosos ni tan animados. Si nadie me obligara, no dejaría de venir al colegio porque de mis estudios depende mi futuro.*



*Cuando voy a la casa pienso en mi mamá que está allá y que va a regañarme y eso me da pereza. Cuando voy al colegio pienso en encontrarme con mis amigas.*

*Lo más terrible que me ha pasado fue que en el año 2000 me negaron el cupo y eso para mí y para mi mamá fue terrible. Lo bueno es que pude regresar y ahora no tengo problemas con nadie. Es buena la adaptación y el compañerismo.*

*Quiero hablar de mi amiga. Yo le digo Cata y ella es una persona muy especial; es mi mejor amiga. La adoro mucho pues tiene una forma de ser muy especial."*



*"Me siento orgullosa de tener mi nombre. Tengo 15 años e ingresé a la Institución Educativa Santa Teresa en el año 2000, cuando iba a cursar sexto grado. Mi padre se llama Víctor y es uno de mis grandes ídolos. Mi madre es María. Me gusta escuchar música, bailar y hacer deporte, pero por otro lado me gusta escribir y dibujar. Vengo al colegio para salir adelante, estudiar, instruirme, mejorar mi calidad de vida, tener un mejor futuro, obtener sabiduría, crecer a nivel personal e intelectual y compartir con los que me rodean.*

*Yo no siempre he vivido en esta comuna de Medellín, pero siempre he vivido en Medellín. Antes me ubicaba en Buenos Aires y estudiaba en la escuela Manuel José Caicedo. Cambié de vivienda porque mi papá compró una casa. Eso era cuando yo cursaba cuarto grado; quinto grado lo estudié en Toscana y sexto grado, como ya había contado, ingresé a Santa Teresa por las siguientes razones: Buen rendimiento académico y disciplinario.*

*Dentro de diez años seguiré estudiando, instruyéndome, ayudando a mis padres, trabajando para sostenerme. Me gustaría ser policía para poder trabajar investigación judicial. Me gustaría irme del país a buscar nuevos horizontes, sin olvidarme de los míos. Habrán dificultades y obstáculos, pero si yo lo deseo puedo y si yo lucho por ello lo lograré.*

*Lo que más me gusta del colegio es el orden, la disciplina y la educación, la forma de enseñar de algunos profesores, la exigencia y la metodología.*



*Lo que no me gusta del colegio es el sector donde se ubica, ya que al lado del colegio hay chatarrerías y producen malos olores*

*Recuerdo constantemente a la mejor profesora que ha tenido esta institución. Se llama Hilduara y en este momento vive en San Antonio de Prado. Era mi profesora favorita y la mejor enseñando matemáticas. Al trasladarse del colegio nosotras, las de noveno (el grado que cursamos en el 2003), le hicimos una despedida y ella, al igual que nosotros, con lágrimas en los ojos, nos dijo:*

*“Luchen por sus sueños y metas y las alcanzarán. Las quiero mucho y nunca las olvidaré”.*

*Un cambio bueno fue la dotación de los computadores con internet. Un cambio malo fue la ida de todos los mejores profesores como Daniel e Hilduara.*

*Si nadie me obligara, no dejaría de venir al colegio porque es un bien para mí misma. Y aunque hay cosas que no me gustan del colegio, me parece que es uno de los mejores porque no sólo enseñan lo básico, sino que también nos enseñan principios morales y también a seguir a Jesús y tener siempre presente a Dios. Cuando salgo del colegio y voy para la casa pienso en llegar y hacer las tareas y descansar. Cuando voy al colegio pienso en estudiar y aprender.*

*Lo más maluco que me ha pasado fue cuando hice una maldad a otra compañera y me pillaron. Lo más bueno es cuando ganamos las evaluaciones y los partidos. El mejor lugar del colegio es el aula de Internet porque el profesor Luis Eduardo nos enseña mucho y nos deja chatear con otras personas.*

## **Mi pensar y sentir desde la coordinación académica**

Frente a estos testimonios de las muchachas pueden tejerse y desplegarse los argumentos que se quiera, pero el informe que elaboró la licenciada Marta Lucía Pabón H., coordinadora académica de la Institución, marca, igualmente, un sesgo de gestión, de mirada desde la cual se adelantan las apuestas, y que debe tenerse en cuenta a la hora de las hipótesis:

*«Desde el momento que fui vinculada por el magisterio oficial, sentí que*



*me había ganado un maravilloso regalo. No sabría explicar el porqué, pero sé que este recinto educativo, tiene una magia, posee un encanto que atrae y enamora..*

*He analizado esta situación, pues he recibido otras ofertas, otras propuestas inquietantes, pero sólo ésta me ha seducido completamente, me llena de orgullo y satisfacción personal y profesional.*

*Desde esta perspectiva, quiero compartir algunas cosas que se realizan en la institución y que han sido motivo de apego y sentido de pertinencia hacia esta gran familia educativa salesiana.*

*Tomo un punto de partida, la ubicación de un sitio estratégico de la comuna nororiental de Medellín, un cerebro... un corazón llamado: Institución Educativa Santa Teresa.*

*Santa Teresa, tiene una infraestructura hermosa y agradable, convocamos personas maravillosas, gentes que necesitan y quieren formarse en virtudes, valores y conocimientos. Allí convergen niños, jóvenes y adultos; hombres y mujeres de todas las condiciones y que unidos al ambiente social, conjugamos para desarrollar un proceso gradual de aprendizaje, en etapas dialécticas, holísticas y productivas; un espacio donde todos aportamos conocimientos, habilidades, destrezas, normas, valores, pautas y experiencias de coexistencia.*

*Es allí donde se fraguan todo tipo de relaciones humanas: entre compañeros, colegas, pares y amigos. Es allí donde se enseña y aprende, donde se sufre y se goza, donde se toman decisiones, donde se corrige, se sanciona y se estimula. Es allí donde se descubren talentos incipientes, donde se le da sentido a la capacidad de vivir juntos, de solidarizarnos para compartir como verdaderos ciudadanos; es allí donde participamos de una gran y compleja construcción personal con proyección y trascendencia social.*

*Es Santa Teresa un ambiente ciento por ciento humano, pero muy cercano a Dios.*

*En la Institución existen además, sentimientos desde la tolerancia y el respeto hasta el amor exigente, desde el egoísmo hasta la solidaridad, desde la equivocación hasta la comprensión, desde la indiferencia hasta el compromiso. "nos educamos a medida que educamos". Buscamos siempre la meta última de todo ser humano : la felicidad, desde una vida digna y plena.*



*Vemos nuestros chicos y chicas crecer... nos duele su dolor, nos alegra sus alegrías, nos ofuscan sus metidas de pata y nos vanagloriamos con sus triunfos. Tratamos de cumplir satisfactoriamente nuestro deber.*

*Nos interesa que rindan académicamente, de allí mi respaldo incondicional al excelente grupo de profesores, que son apoyados siempre por el apoyo incondicional de los acudientes. Pero, ante todo, queremos vivir un proceso humano de formación integral, permanente y continuo, sintetizando el aprender haciendo con el crecimiento personal para poder alcanzar de esta forma una auténtica realización.*

*Santa Teresa ha sido y seguirá siendo una institución católica, oficial, líder en la formación integral de estudiantes capaces de vivir bien y aportar a una sociedad cada vez mas exigente. Un espacio abierto a la comunidad a la que cada domingo abren sus puertas para que los muchachos del barrio organicen en "el patio" campeonatos de los diferentes deportes, los cuales se convierten en una buena disculpa para compartir en familia y abrir las puertas al vecindario. Pero es también allí en "el patio" donde día a día las estudiantes en compañía de sus maestros organizan y ejecutan eventos pedagógicos, culturales, religiosos y lúdicos que desarrollan y fortalecen los valores personales, éticos, cívicos, académicos, artísticos y deportivos. Los espacios frecuentes como "los buenos días" y "las buenas tardes" sirven de escenario para informar, reflexionar y orientar a partir de los sucesos diarios, las anécdotas, los cuentos y las normas establecidas en el manual de convivencia para que los acuerdos que se realizan en cada momento tomen vida y ayuden a la buena marcha de la Institución.*

*Son de vital importancia para las vida diaria del Santa Teresa las actividades que se realizan los sábados desde las siete de la mañana, actividades que van desde lo lúdico hasta lo artísticas y deportivas. En este espacio las estudiantes, de preescolar hasta once en grupos libremente elegidos, comparten con sus compañeras, orientadas por un educador, saberes y alimentan el alma. Estas actividades se sostienen con el aporte económico de las familias. Estas actividades sirven de puente, y se convierten en un oasis en el cual se integran los saberes propiamente académicos con el arte y la recreación. A su vez aportando a la cotidianidad en las clases, actos cívicos y culturales, y a la participación en eventos por fuera de los muros de la Institución.*

*Aquí también se realizan salidas pedagógicas a museos, fábricas, parques, lugares interactivos y recreativos, eventos inter-colegiados y convivencias, campañas de aseo y educación sexual. La promoción de lectura hace parte*



*de un trabajo muy valioso que se realiza desde la biblioteca, acompañado por los profesores de las diferentes áreas y en especial con los de Lengua Castellana quienes, con la participación activa de la personera y el consejo estudiantil, han liderado la lectura diaria de cuentos a los más pequeños. También se organizan equipos espontáneos de estudio donde se comparte y construye el conocimiento y se alimenta la solidaridad; se realizan torneos deportivos intercalados y días deportivos que complementan el desarrollo personal y nutren los saberes prácticos. Se implementan las evaluaciones escritas con prácticas de pruebas tipo Icfes y Saber; se evalúa desde diferentes metodologías; se preparan actos cívicos y culturales para la celebración de acontecimientos importantes, orientaciones de grupos semanales, se realizan el periódico mural e impreso, carteleros y tableros instructivos e informativos desde las diferentes áreas y proyecto. Se lleva un estricto control de asistencia, con el cual se busca acompañar a los estudiantes en su formación integral, permitiéndoles responsabilizarse por sus actos; es así como deben presentar excusa por escrito justificando su inasistencia y cada día después de verificar quienes no vinieron a estudiar, se llama a las casas para saber el motivo y poder de esta manera prevenir situaciones que afecten su desempeño escolar y personal: Esta estrategia ha sido bien vista y valorada por la comunidad, como una forma de acompañamiento y seguimiento que se hace desde la escuela.*

*Existen además clubes ecológicos, grupos de catequesis y juveniles, pastoral, servicio de vigía y alfabetización con estudiantes del plantel y de otras instituciones educativas, las actividades se llevan a cabo dentro y fuera del colegio. El bibliobanco se organizó con el aporte económico de los padres de familia, ellos vieron en esta iniciativa una manera no solo de ahorrar dinero en la compra de los útiles escolares de sus hijas sino fundamentalmente una estrategia de mejoramiento académico. Se amplió y se dotó la biblioteca, que presta servicio a toda la comunidad, los vecinos que estudian en otros colegios vienen aquí a hacer sus consultas y tareas. Tenemos tres salas de cómputo: dos con Internet. Funcionan los diferentes órganos del gobierno escolar. Hay asistencia de la casi totalidad de las familias a la Escuela de Padres. Aprovechando los convenios de la del Municipio con Universidades y ONHs implementamos el servicio de psico-orientación. Además compartimos al proceso pedagógico con practicantes de varias universidades a quienes se les brinda la oportunidad de poner en práctica la teoría que han recibido, al mismo tiempo que aportando y enriqueciendo la dinámica propia de las diferentes áreas. Nos hemos vinculado en la ejecución de proyectos transversa-*



*les: con “Empresarios por la Educación”, con Red de Jóvenes, La Prevención Temprana de la agresividad, Las Nuevas Tecnologías, competencias en matemática y lenguaje, la Red de Escritores, las competencias ciudadanas.. Contamos además con un grupo de teatro, porristas, pisotón, micro mundos, Proyecto Institucional Ecológico, Gestores de Semillas de Paz, y próximamente competencias generales. Participamos en proyectos comunitarios con Metrosalud, Policía de Menores, Metrocable, Núcleo Educativo, cajas de compensación familiar como Comfama y Comfenalco, con Edúcame (Secretaría de Educación Municipal), la alcaldía de Medellín y varias ONGS En todas estas actividades participan activamente estudiantes, directivos, estudiantes y padres de familia..*

*Contamos con el servicio de refrigerio, subsidio de transporte escolar y próximamente el restaurante para muchas de nuestras estudiantes. Se busca permanentemente el recurso económico que permita ampliar el presupuesto.*

*Es decir: este maravilloso equipo, desde lo cotidiano, no solo “deposita las semillas, sino que está atento a su cultivo.... aunque se unte de tierra”.*

*Nos distinguimos no sólo por la manera de “enseñar” sino principalmente por la forma como se “aprende a vivir”, desde el sistema preventivo Salesiano.*

*Hemos conformado un gran equipo, existe un trabajo serio, preparado, autónomo y creativo, realizado por todos y cada uno de los estamentos educativos, donde se evidencia la presencia de las Hijas Maria auxiliadora, la gestión incansable de las directivas, la calificación y actualización de los profesores, el acercamiento y acompañamiento de las familias al colegio y el compromiso y esfuerzo de estudiantes y otros miembros, que desarrollamos un currículo que da respuesta efectiva las necesidades y expectativas de la comunidad.*

*Se nace sin identidad, sin valores ni costumbres, sin saber odiar ni amar... pero estos sentimientos, conocimientos y actitudes se adquieren a través de la convivencia humana y el Santa Teresa pretende dar un aporte significativo a éste proceso atodas las personas que conforman su comunidad.*

*Nuestro reto ha sido siempre “la calidad educativa”, moldeando personalidades sanas y equilibradas, desarrollando competencias que permitan mejorar la calidad de vida de la comunidad, promoviendo y fortaleciendo valores, estimulando la continuación de los estudios superiores y la participación sociopolítica y económica de los educandos para hacer de su*



*entorno un lugar en el que se haga presencia lo vivido desde la escuela,*

*Nos identificamos como sistema total, donde estamos convencidos que ambiente social, familia y escuela son componentes fundamentales y protagónicos de la educación, donde convergen el entorno, lo humano y lo cristiano.*

*A Santa Teresa, que es un espacio creador de saberes y experiencias, llegan personas que saldrán siendo **más personas**, convirtiéndose en sujetos de su propia vida, desde la libertad y la voluntad, dándole sentido a su existencia con alegría, disponibilidad, compromiso y crecimiento.*

*Somos organizadores de proyectos de vida, preparamos para aprender ha resolver problemas, para enfrentar retos y a mejorar la calidad de vida.*

*Santa teresa es un medio formador de nuestra propia vida, por eso no lo abandonamos fácilmente, por eso no lo olvidamos... por eso lo tatuamos en el pensamiento, en el alma y en el corazón.*

## Para no concluir

Si se comparan los textos generados por las muchachas en el taller de referencia, con las grabaciones tomadas en los conversatorios con los maestros, los padres y madres de familias, así como con las propias estudiantes, podríamos concluir, respecto a las interrogantes que han iluminado esta búsqueda, que el referente más fuerte que ata a las muchachas e impide su deserción de su condición de estudiantes, es sin duda el prestigio de la Institución educativa Santa Teresa en el medio barrial. Este prestigio da y proporciona estatus, y la búsqueda de ese estatus es clave en el imaginario colectivo. El prestigio es generado por el conocimiento que tiene la población del carácter estricto del orden disciplinario y el reconocimiento que se hace —en su entorno— de su nivel académico, y no necesita demostrarse, porque es un supuesto que hace relación al estatus que se pretende alcanzar con sólo acceder a un cupo en la institución.

Las estudiantes buscan la matrícula, y no desertan, en proporción directa a su *carácter femenino*. Esto supone una articulación con una realidad inmediata definida por la presencia masiva de semi analfabetismo o analfabetismo funcional de muchas mujeres, sobre todo de mujeres cabeza de familia que quieren para sus hijas otro horizonte. Permanecer en la casa, o en la calle es un riesgo de “mala vida” en perspectiva, de perversión que gra-



vita en el horizonte. De alguna manera los padres, y las familias —sobre todo las madres—, sienten no sólo que en los espacios de la cotidianidad del colegio las muchachas estás “resguardadas”, sino que allí se le darán armas de conciencia necesarias para esta batalla contra la “mala vida”. Que sus hijas tendrán la oportunidad que ellas misma nunca tuvieron. El carácter salesiano de la obra refuerza esta condición.

Como se sabe, en los colegios mixtos la mayor deserción escolar se presenta en los muchachos. Pero los padres asumen que los muchachos en el mismo espacio escolar son una mala influencia de la que están resguardadas en el colegio femenino.. “Las escuelas a nuestro alrededor eran mixtas y podíamos observar la indisciplina, la mala presentación, la falta de respeto de los niños para con las niñas y la tranquilidad de los miembros de los planteles ante la dificultades”, testimonia una madre de familia.

A este referente se amarra en las conciencias maternas el deseo de dar lo que no tuvo, de abrir el abanico de futuros para las hijas que pueden escribir de otro modo sobre los pliegues de su vida, tal como ellas mismas nunca pudieron. “Yo siempre quise estudiar con monjitas y nunca pude... (por eso) escogí el Santa Teresa para mi hija”. Pero esto no viene solo. En el mismo paquete del imaginario que exige la norma y su propio recorrido por las paso de la hija, está el sufrimiento que se torna acicate y exigencia para continuar el camino: “sufro mucho cuando tengo que firmar un contrato (pedagógico), porque me da miedo que me la saquen del colegio. Mi sueño es verla terminar el bachillerato en el colegio Santa Teresa y le hablo mucho a la niña que se comporte bien para que nunca me la saquen del colegio. Lo quiero mucho “...para que mi hija siga en el colegio quiero que ponga mucho de su parte para que no tenga nunca jamás firmar contrato disciplinario que no siga con mala disciplina. Le pido a dios que me la ayude a cambiar que sea una niña aplicada, porque sé que es inteligente, es gracias a Dios”.

Todo aquí funciona con claridad: hay que hacer el esfuerzo individual, comportarse, y la norma cobra sentido. Y eso tiene un rendimiento: “tengo vecinas que ya han salido del colegio y dicen que es un buen colegio”, es el referente que va quedando entre los ojos, al filo de la exigencia, en el linde de todos los esfuerzos.

Las muchachas permanecen en las aulas, sobre todo, porque eso está en la voluntad de los padres de familia, y fundamentalmente en las de las madres de familia, para quienes resulta atractiva una formación bajo los parámetros de la “exigencia disciplinaria y académica”. El porte del uni-



forme, el control de la mediación de los maestros en el trance de ajustar los procedimientos y el “debido proceso” disciplinario es una realidad controvertida que implica aceptaciones (fundamentalmente de los padres) y rechazos (por parte de algunas estudiantes). “Por encontrarse cerca de la casa, porque aquí les inculcan muchos valores y así nos ayudan a nosotros como padres, en la formación de nuestras hijas”, son razones que las madres ponen de presente para dar cuenta de su decisión de matricular a las muchachas en la Institución. Y marcan a fuego el argumento: “lo que hace diferente al colegio es la buena disciplina, el orden y una buena dirección académica”, que se reitera con una valoración del trabajo de los docentes para el que concuerdan en que “juegan un papel muy importante para las alumnas”.

También hay otras razones: en la institución encuentran y se ofrecen los espacios de la lúdica que, contradictoriamente, abre las posibilidades de la relación con entidades masculinas, todos los fines de semana. Esos espacios de la lúdica, de las artesanías, seguramente herederas de su propia tradición, y el teatro es, aquí, un muy fuerte referente en la formación de las muchachas y en la generación de expectativas y estatus dentro del colegio.

El reconocimiento a la gestión pedagógica de los maestros y de la comunidad de las HMA es un referente de la aceptada calidad de la enseñanza. La “calidad humana”, los lazos de afecto creados con los estudiantes por parte de la postura de muchos de los maestros, de los cuales algunos resultan verdaderamente significativos, hacen parte de este legado que “enamora” de sus espacios cotidianos. Por eso, queda establecido en sus conciencias que aunque se olviden algunas ecuaciones formulas y tareas, siempre quedará la huella en la memoria de los maestros significativos.

Los apoyos institucionales y el asumir con un cierto realismo la necesidad del pago de matrículas y otras contribuciones al presupuesto de la institución con pagos realizados por los padres o madres de familia con trabajos concretos, son vistos como oportunidades brindadas al estudiante y a su continuidad en el sistema escolar, que con reconocimiento del estímulo a la excelencia académica con la presencia de becas, motiva y dinamiza esta perspectiva.

En esta dinámica, las muchachas prenden las alarmas contra las que consideran amenazas a ese prestigio de la institución: El afán por el nivel académico y la insistencia en la permanencia en la clase-clase, sin otros espacios de encuentro escolar, puede cerrar espacios de creatividad y socialización, y la introducción de normas constitucionales que protege a las jóve-



nes embarazadas e impide su exclusión, se tiende a leer, por varios actores de la comunidad o próximos a ella, como una verdadera autorización de los embarazos y del madre solterismo.

Del mismo modo la rotación de los maestros se percibe igualmente como una amenaza contra el prestigio y el nivel académico del colegio, lo mismo que la permanencia de cursos o asignaturas sin maestros por periodos en los que el estado no provee esos cargos.

Lo anterior hace parte de una dinámica en la cual se viene moviendo la Institución: existe una preocupación en las directivas por adecuar el viejo manual de convivencia, de tal manera que las normas, los procedimientos y las aplicaciones no se fundamenten en la mera punición, o en el mero cumplimiento del debido proceso tendiente a la exclusión del infractor. Pero la comunidad percibe el asunto como una ausencia del manual de convivencia. Existe un manual de convivencia que no se ha “reeditado”, a la espera de sus modificaciones. Su lugar lo ha ocupado el ejercicio de los “buenos días” y “buenas tardes”, mediante el cual se viene construyendo la norma permanentemente, vinculada a los valores salesianos y a la entidad católica que los regenta.

Esta capacidad de salir en defensa de lo que ellas asumen como su condición esencial en el asunto de formarse como personas, dentro de una línea de ser, es una herencia que levantan orgullosas y, sin duda, establece una veta apasionada de su ser-en-el-mundo que asumen de manera radical.

*“Querida hermana —dice la nota que leemos, y que su destinataria guarda como un tesoro—no sabes cómo me alegre cuando te veo. En esta fecha recuerdo cómo me habían dicho que no había cupo en el colegio, pero en ese mismo instante apareciste tú, y me diste el cupo, para entrar a estudiar. En ese momento te cogí un cariño inmenso, y cuando mi madre no tenía con qué pagarme la matrícula en segundo y en tercero, tu me las pagaste, y cuando mi padre no tenía trabajo tu se lo distes”.*

Es el juego renovado de lealtades que nacen de la gratitud, que sigue afirmando *“por eso te tengo tanto cariño. También porque tú me sabes escuchar cuando lo necesito. En este pequeño regalo quiero expresar cuanto te quiero y cómo te extraño, cuando no te veo en el colegio, el colegio no tendría alegría sino estás tú. Aunque es muy pequeño este regalo quiero que lo cuides, como si cuidaras un bebé. Por todo, muchas gracias hermana”.* Firma Juliana, pero podría hacerlo Licet, Luisa, Angy, Cindy, Yurley...



## DATOS DE LA INSTITUCION:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA TERESA

**Domicilio:** Cr. 52 n. 109A-18 Barrio La Francia

**Región/Municipio:** Medellín (Antioquia)

**Teléfono:** 2584245

**E.mail:** iesantateresa@hotmail.com

**Rectora:** Hna. Teresita Fernández Uribe. C.C. 21.836.879 de la

Ceja(Ant). Teléfono 2588911- 5223057-2361436

**Coordinadora de disciplina:** Hna. Angela María Correa Pineda. CC.

42.678.387 de La Ceja. Teléfono: 2588911-5223057-2361436

**Coordinadora Académica:** Martha Lucía Pabón Hernández. C.C.

32.311.895 de Bello. Teléfono 4214528



## Anexos

### Resultados Icfes

Número de Registro SNP: 063602

Nombre Oficial	COLEGIO SANTA TERESA	2002	2003
Puesto Nacional	945 de 8262		
Categoría de desempeño		ALTO	MEDIO
Número de alumnos presentados	69		
Jornada	MAÑANA		
Calendario	A		
Naturaleza	OFICIAL		
Genero de Población	FEMENINO		
Categorías de Rendimiento por prueba	BIOLOGIA	7	7
	MATEMATICAS	6	5
	FILOSOFIA	8	7
	FISICA	7	7
	HISTORIA	7	7
	QUIMICA	7	7
	LENGUAJE	8	8
	GEOGRAFIA	7	6
Municipio	MEDELLIN		
Departamento	ANTIOQUIA		



## Pruebas Saber

Tabla 1.1

Niveles de Logro en Lenguaje Grados 3 y 5

GRADOS	Niveles		
	B: COMPRENSIÓN LITERAL TRANS-CRIPTIVA.	C: COMPRENSIÓN LITERAL A MODO DE PARÁFRASIS.	D: COMPRENSIÓN INFERENCIAL DIRECTA.
N. E.	75%	55%	35%
3° Plantel	84.52%	54.76%	19.05%
3° Mpio	80.65%	56.43%	20.69%
3° Depto	78.48%	55.73%	22.98%
N. E.	95%	75%	55%
5° Plantel	100%	97.8%	61.54%
5° Mpio	95.83%	85.22%	53.72%
5° Depto	94.22%	81.11%	48.72%

N.E. Nivel esperado

Tabla 1.2

Niveles de Logro en Lenguaje Grados 7 y 9

GRADOS	Niveles			
	C: COMPRENSIÓN LITERAL	D: COMPRENSIÓN INFERENCIAL DIRECTA E INDIRECTA	E: COMPRENSIÓN INTERTEXTUAL	F: COMPRENSIÓN CRITICA
N. E.	75%	55%	35%	15%
7° Plantel	100%	92.79%	60.36%	1.8%
7° Mpio	95.49%	81.92%	44.7%	3.64%
7° Depto	94.95%	79.59%	39.68%	3.07%
N. E.	95%	75%	55%	35%
9° Plantel	99.08%	70.64%	35.78%	9.17%
9° Mpio	94.41%	74.43%	41.2%	5.94%
9° Depto	93.86%	72.13%	36.76%	4.95%

N.E. Nivel esperado



## Cuadro 1.1

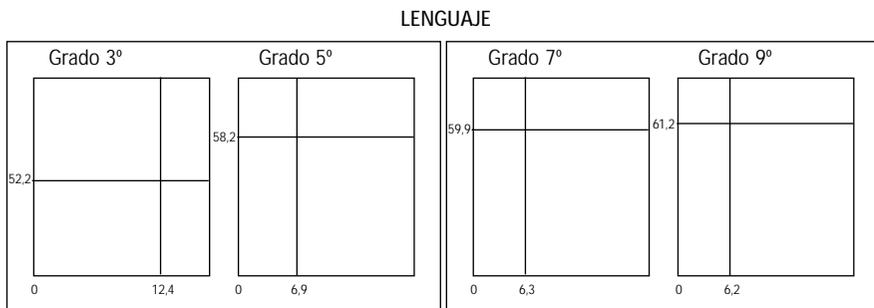
### Grupos de preguntas Pruebas de Lenguaje

Grados	Identificación	Paráfrasis	Enciclopedia	Pragmática	Gramática
Tercero	SA	B	B	SA	
Quinto	A	M	SB	A	
Séptimo		A	B	B	M
Noveno		B	SA	B	B

### Promedio vs desviación estándar de puntajes en lenguaje

Grado	Plantel			Municipio		Departamento	
	n	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación
Tercero	93	53.30	9.62	52.27	11.85	52.26	12.49
Quinto	95	60.57	5.78	59.14	6.78	58.25	6.92
Séptimo	124	62.99	4.48	60.68	6.43	59.91	6.35
Noveno	124	63.13	5.44	61.81	6.41	61.26	6.29

### Gráfica promedio vs desviación estandar de puntajes





## Niveles de Logro en Matemáticas Grados 3 y 5

GRADOS		NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D
3°	N. E.	75%	55%	35%
	Plantel	73.17%	25.61%	6.1%
	Mpio	65.68%	19.3%	5.49%
	Depto	65.84%	23.41%	8.88%
5°	N. E.	95%	75%	55%
	Plantel	90.91%	57.95%	13.64%
	Mpio	85.41%	44.83%	13.4%
	Depto	83.33%	43.77%	15.24%

Niveles de Logro en Matemáticas Grados 7 y 9

GRADOS		NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E	NIVEL F
7°	N. E.	75%	55%	35%	15%
	Plantel	82.14	28.57	4.46	0
	Mpio	69.8	29.17	7.21	1.66
	Depto	67.08	26.63	6.26	1.34
9°	N. E.	95%	75%	55%	35%
	Plantel	84.55%	37.27%	10.91%	0.91%
	Mpio	76.74%	36.37%	12.05%	2.23%
	Depto	74.12%	33.13%	10.07%	1.77%

## Grupos de Preguntas Pruebas de Matemáticas, Grados 3, 5, 7 y 9

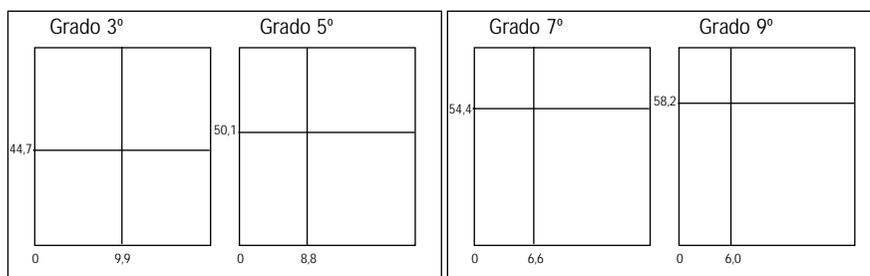
	ARITMÉTICA	GEOMETRÍA Y MEDICIÓN	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	ALGEBRA
Tercero	SB	SA	A	
Quinto	B	A	A	
Séptimo	A	SB	A	
Noveno	B	B	B	SA



## Promedio vs desviación estándar de puntajes en MATEMÁTICAS

Grado	Plantel			Municipio		Departamento	
	n	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación
Tercero	93	44.73	9.04	43.58	8.95	44.78	9.91
Quinto	95	51.13	6.59	50.04	8.25	50.01	8.69
Séptimo	124	54.72	5.64	54.89	6.92	54.46	6.64
Noveno	124	59.42	5.08	58.85	6.25	58.26	6.04

### LENGUAJE



Grado/Año	Total de estudiantes	0°		1°		2°		3°		4°		
		M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	
2000	1159	33	42	0	97	1	87	2	96	2	93	3
2001	1201	43	77	1	96	3	100	3	95	3	97	2
2002	1262	29	73	2	97	3	96	0	94	1	94	4
2003	1295*	13*	75	0	94	0	100	0	101	0	100	0

Grado/Año	5°		6°		7°		8°		9°		10°		11°	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
2000	97	3	146	4	113	2	96	5	119	4	86	5	87	2
2001	99	2	148	6	114	4	105	4	115	4	88	6	67	5
2002	96	0	155	5	134	4	133	4	133	3	84	2	73	1
2003	95	0	144	0	147	0	137	2	115	3	110	4	77	4

M = Matriculados      D = Desertores

\* Hasta el 2002 el Dane cuenta entre los desertores también los traslados. Al hacer la distinción el número de desertores baja sensiblemente



# *Escuela Telesecundaria*

---

--	--

## *Escuela Telesecundaria\**

En el ciclo 2003-2004, los tres profesores de esta escuela atendieron a 44 alumnos de la comunidad de Tepexoxuca, misma que tiene origen prehispánico (la población es de ascendencia indígena náhuatl). En esta zona las unidades de producción se encuentran en condiciones de restricción de los recursos naturales, las superficies son pequeñas y no presentan las características favorables para la agricultura; suelos deteriorados, topografía accidentada, con lo que se propicia la erosión; el régimen de lluvias es irregular y las condiciones climáticas favorecen el desarrollo de plagas y enfermedades, en muchos de los casos incontrolables para los campesinos.

Lo anterior ocasiona la búsqueda de nuevas formas de sobrevivencia, las familias se ven en la necesidad de emigrar hacia otras regiones para ofrecer su fuerza de trabajo como un producto, obteniendo a cambio salarios muy bajos que no alcanzan para cubrir las necesidades básicas (alimentación, educación, vestido, etc.) y recientemente se manifiesta la migración a los Estados Unidos de manera creciente año con año, lo que está dejando comunidades de ancianos, mujeres y niños.

La mayor parte de la población es campesina. En la actualidad y debido a la emigración y a la influencia de los medios de comunicación es más notable la pérdida de valores, se niega la cultura propia y con ello la identidad como campesinos o como indígenas. En la mayoría de las comunidades de la región aún existen conocimientos técnicos y artísticos, expresados en las artesanías, en la producción agropecuaria, en los saberes populares. También se están perdiendo las manifestaciones tradicionales de las comunidades como las faenas, la mano-vuelta, las danzas, ritos y tradiciones, y en los casos en que se conservan han perdido su significado original o han llegado a deformarse de tal manera que queda muy poco de su objetivo inicial.

La escuela ha desempeñado un papel muy importante dentro de este proceso, ya que introduce y enseña elementos ajenos a la cultura, no valorando los elementos culturales propios de la comunidad y región, con lo cual se modifica la cultura original.

---

<sup>1</sup> Autores de esta experiencia: Alejandra Luna Cano, Gerardo Moreno, Constantino Garza.



Los jóvenes que asisten a la escuela muestran bajo rendimiento de aprendizaje debido a la problemática social en la que viven y a la mala nutrición que presentan. Muchas familias no tienen las posibilidades de mantener a sus hijos en la escuela, ya que su asistencia implica una serie de gastos que no se alcanzan a cubrir. Ante estas carencias y necesidades, los estudiantes optan por desertar e irse a trabajar: de esta manera ayudan a solventar los gastos de la familia.

## Fundamentación

Se reconoce a la escuela como parte del proceso de erosión cultural, ya que está propiciando que muchos de los conocimientos propios de la comunidad se pierdan y se introduzcan otros que son ajenos a ella. En la región se dan un serie de problemas que tienen que ver directamente con la pérdida de saberes y prácticas locales, como son:

- En las comunidades de la región es más visible la introducción de nuevos saberes y de tecnología, perdiéndose muchas prácticas tradicionales que se venían realizando desde antes, en varios de los casos con técnicas inadecuadas a las condiciones físicas del suelo y generando otros problemas como erosión, contaminación, pérdida de semillas, etcétera.
- La pobreza y la falta de empleo en el ámbito agropecuario obligan a las familias campesinas a buscar “salvar” a los hijos de este sector, por lo que los mandan a la escuela para que aprendan contenidos nuevos como un recurso de acceso a una vida mejor. Esto provoca que desde temprana edad a los niños se les empiece a desvincular del trabajo agropecuario familiar, con lo cual se pierden muchos saberes y conocimientos que se habían mantenido durante mucho tiempo y de generación en generación.
- La escuela no toma en cuenta el medio en el que viven los jóvenes y les inculca contenidos ajenos a la realidad, pero además los prepara con visiones ajenas a ella. Así, los muchachos, al egresar de la escuela, buscan salir lo más pronto de su comunidad, ya que no quieren seguir siendo campesinos; no tienen los elementos para quedarse en el campo, pero tampoco para involucrarse con otros sectores del medio urbano.



- La mayoría de profesores son ajenos a las comunidades en las que laboran, por lo que al llegar se preocupan más por la introducción de contenidos nuevos, y no sólo eso, sino que introducen nuevos elementos culturales ajenos para la comunidad, como son danzas, bailes folklóricos, lenguaje y otros, que no toman en cuenta muchos de los elementos que existen en la propia comunidad.
- En nuestras comunidades la educación secundaria tiene una función terminal para la mayoría de los alumnos, ya que las condiciones socioeconómicas de las familias imposibilita seguir apoyando a sus hijos.
- Varios de los contenidos de aprendizaje están alejados de la realidad local y los propios alumnos comentan que lo que aprenden en la escuela no tiene ninguna conexión con la vida real.
- La escuela no es “actual” si impide que se vaya a ver “lo que está ocurriendo”, que “se capte lo que está vivo”; al mantenerse “encerrada en sí misma”, no es “educativa”. Esto quiere decir que en muchos de los casos se rechaza la experiencia vivida y sentida en los alumnos, se les aplasta con planteamientos científicos, se les inculca una visión del mundo que se opone a su realidad.
- En los programas de estudios no se consideran contenidos locales que podrían aplicarse de manera práctica e inmediata, al mismo tiempo que se generan condiciones de mejoramiento económico, social, cultural y ecológico.
- La escuela no toma en cuenta los saberes y experiencias que poseen las personas de la comunidad, ya que se piensa que la escuela cumple con la función de enseñar y considera a la comunidad como la que carece de saber y por lo tanto las personas no saben.
- La escuela, como transmisora de saberes, en muchos de los casos impone lenguajes y contenidos que el alumno no entiende y le son ajenos.

La escuela no promueve el amor por la tierra.

Ante esta problemática, en el modelo educativo *La telesecundaria vinculada a la comunidad* nos propusimos incorporar estrategias que respondan más a las necesidades e intereses de los alumnos y miembros de la locali-



dad. La inquietud que se planteó desde un principio fue ¿cómo crear una educación que sea factor de desarrollo ante este tipo de condiciones? Una de estas estrategias es la llamada *Recuperación, resignificación y complementación de saberes*, que en la escuela desarrollamos desde hace el año 2000, es decir, hace cuatro ciclos escolares.

## Objetivo general

Reconocer, recuperar y valorar los conocimientos y prácticas que poseen los alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad para involucrarlos en los diferentes procesos educativos, de manera que valoren los conocimientos que existen en su familia y comunidad, complementando estos conocimientos con los nuevos que se adquieren en la escuela, acercándolos a su realidad al mismo tiempo que la mejoran.

## Objetivos específicos

- Implementar estrategias didácticas que articulen saberes locales con los contenidos técnicos y especializados del nivel de secundaria.
- Recuperar y revalorar los saberes tecnológicos locales.
- Incorporar las redes de transmisión del saber popular al proceso educativo.
- Implementar actividades propias de la comunidad en el ámbito escolar.
- Promover la recuperación y uso de la lengua materna como una forma más de expresión y comunicación.

## Metas de corto y largo plazo

- Que los alumnos al salir de la comunidad puedan ejercer la interculturalidad.
- Promover el arraigo en su comunidad.
- Promover la identidad grupal y comunitaria.
- Promover el sentido de orgullo y autonomía en los estudiantes y miembros de la comunidad.



## Equipo involucrado

Para llevar a cabo esta estrategia educativa se cuenta con la participación de: alumnos, maestros, padres de familia y demás miembros de la comunidad (principalmente los ancianos).

## Papel del profesor

Es quien debe adecuar el proceso didáctico a las características y necesidades de los alumnos y de la comunidad en donde se encuentra la escuela; crear un ambiente propicio para producir una interacción enriquecedora entre quienes intervienen en el proceso y encauzarla hacia una adecuada coordinación de las acciones de todos ellos y promover actitudes solidarias y comprometidas con el desarrollo cultural y económico de la comunidad.

Esta estrategia requiere:

Hacer un diagnóstico de los saberes de la comunidad, así como identificar a las personas que poseen algún conocimiento que genere situaciones educativas.

Que el maestro ordene, estructure y vincule esta información con los contenidos programáticos.

Que el maestro promueva aprendizajes significativos, es decir que sean útiles, aplicables en la vida real; para ello debe dotar de conocimientos, habilidades y valores a los alumnos, de manera que sean capaces de trabajar de forma autónoma y responsable.

## Papel de los alumnos

El alumno es el elemento más importante de todo el proceso educativo. El contenido debe relacionarse con la experiencia del educando, para que sirva de punto de partida y para lograr su ampliación, profundización, generalización y aplicación.

Al alumno se le involucra en su propio desarrollo mediante su participación en la selección, planeación, realización y evaluación de las experiencias de



aprendizaje, así como en las actividades para demostrar lo aprendido, pues se pretende que el educando adquiera una formación sólida, entendida como aprendizaje formativo y que se define como la interiorización lograda por él, de actitudes inducidas por un progreso de enseñanza y de aprendizaje, en el que se manejan contenidos de un programa educativo para propiciar acciones promotoras del mejoramiento del entorno social, cultural y medioambiental.

## **Papel de las personas de la comunidad**

Se llama así a las personas que son especialistas en determinada actividad (curanderos, autoridades, campesinos, artesanos) que pueden apoyar en el trabajo educativo que promueve la escuela, compartiendo sus conocimientos y experiencias.

El conocimiento sistemático de las personas de la comunidad resulta una alternativa que permite salvar la disociación que ha existido entre el plan de estudios normativo y la vida diaria. La recuperación de los saberes tradicionales de las personas de la comunidad y su articulación con los saberes especializados permite acercar a las personas a los procesos educativos que promueve la escuela y, en sentido inverso, se acerca a los jóvenes hacia las personas de la comunidad, valorando y sistematizando sus conocimientos.

## **Estrategia, método y actividades**

Teniendo la lista de saberes que existen en la comunidad, así como de las personas informantes, se clasifica la información de acuerdo con el área o asignatura en la que se quiere implementar y se establece un plan de actividades para aprovecharlos. A continuación se presenta un ejemplo:



SABERES LOCALES	ASIGNATURAS DE APOYO
La historia de la comunidad	Historia de México
Cuentos, mitos y leyendas	Español
Las medidas tradicionales	Matemáticas
La organización comunitaria	Civismo
El mapa comunitario	Geografía
Plantas medicinales	Biología
La agricultura	Educación tecnológica
La danza de la comunidad	Educación artística

A partir de conocimientos reales que poseen los propios padres de los alumnos o personas de su comunidad, se despierta su interés por determinadas asignaturas que ayudan a complementar esa información. Adicionalmente, se reconoce que los maestros y la información documental no son la única fuente de información.

## ¿Cómo hacer de estos conocimientos situaciones de aprendizaje?

Una vez que se ha clasificado la información para el apoyo de determinada asignatura y se ha establecido un plan de actividades y de recolección de información:

- Los alumnos elaboran instrumentos de recolección de información (cuestionarios, entrevistas) y salen al campo.
- Los alumnos salen del aula y se involucran en actividades que realiza la familia y comunidad, al mismo tiempo que se capacitan.
- Se invita a los padres de familia o personas de la comunidad a dar pláticas o capacitación acerca de lo que saben, ya sea de manera teórica en el aula o práctica en los talleres de producción.
- Se planean salidas al huerto escolar o huertos familiares en donde los padres de familia o miembros de la comunidad transmiten sus saberes de manera práctica a alumnos y profesores.



## La integración de saberes

Una vez que hemos obtenido la información de las personas de la comunidad, se puede capturar y, sobre todo, analizar. Es indispensable complementar esta información con contenidos correspondientes al nivel gradual o académico, consultando libros, videos y otros materiales; de esta manera se pretende integrar saberes especializados con los locales, obteniendo un aprendizaje más significativo y con aplicaciones inmediatas para mejorar las diferentes circunstancias del entorno. A continuación se ofrece un ejemplo de contenidos locales y de contenidos de complementación.

CONTENIDOS LOCALES	CONTENIDOS ESPECIALIZADOS Y DE NIVEL
<b>Cultivo de especies agrícolas</b>	
La selección de semillas	La fotosíntesis
La siembra	Circulación de materia y energía
Deshierbe y aterrado	Los seres vivos
La cosecha	La célula
El almacenamiento de la cosecha	Órganos vegetales
La influencia de la luna en las actividades	Tejidos, órganos y subsistemas vegetales
	Genética
	Respiración
	Reproducción
<b>Medidas tradicionales</b>	
Medidas de longitud	Unidades no convencionales
La vara	Sistema de numeración decimal
La cuerda	Principales patrones de medida
El codo	Aritmética
El pie	Geometría
Medidas de volumen	Escalas
El cuartillo	
El almud	
Unidades convencionales	



<b>Conservación de suelos y agua</b>	
Las cercas muertas	Los cinco reinos
Las barreras vivas	Propiedades físicas y químicas del suelo
Las curvas a nivel	Estructura y composición del suelo
Zanja y bordo	Relaciones biológicas
<b>Abonos orgánicos</b>	
El manejo de estiércoles	Elementos y compuestos de la vida
La fabricación de humus y abono vegetal	Los bioelementos
Cultivo de plantas leguminosas	Los minerales
La aplicación de abonos	El agua, el oxígeno, nitrógeno, potasio, azufre, etc.
<b>Plantas medicinales</b>	
Plantas	Clasificación de los seres vivos
Enfermedades que curan	El nombre científico
Tratamiento	Principios curativos
Lugar en el que se encuentran	El herbario
	Uso de diccionario y enciclopedia
	El párrafo
	El texto
	Redacción
	La ortografía
	Formas de ordenar contenidos

## La evaluación

Esta es una de las fases finales del proceso:

1. Al alumno se lo evalúa y cuestiona sobre el manejo de contenidos de manera teórica.



2. Con los resultados de su investigación: reporte, diario de campo, recolección, folleto, etc.
3. De manera práctica, en las actividades que desarrolla en la escuela, en su casa o en el huerto.
4. Con la entrega de productos finales del proceso de investigación e integración de saberes (folletos, participación en actividades, productos).
5. Con la devolución de los saberes y conocimientos a la comunidad en general.
6. Por último, de acuerdo a lo aprendido se puede evaluar la aplicación, modificación y mejoramiento de las condiciones de los diversos ámbitos (escolar, familiar y comunitario) en donde los alumnos aplican los conocimientos adquiridos.

## Resultados

- Los alumnos valoran más su cultura.
- Valoran y participan en la recuperación de sus tradiciones.
- Hacen uso de la lengua materna para comunicarse.
- Se promueve el arraigo en su comunidad (impulso de actividades).
- Impulso y mejoramiento de las actividades agropecuarias y artesanales a nivel escolar y familiar (producción de hongos, reciclado de papel, elaboración de pan, conservas de frutas).
- Los alumnos desarrollan valores (respeto, responsabilidad, compromiso, solidaridad, identidad y sentido de pertenencia).
- Los ex-alumnos asumen con mayor responsabilidad y compromiso los cargos que les encomienda su comunidad.
- Se fortalece la convivencia entre los miembros de la familia (los jóvenes respetan a sus padres y personas adultas).

Adicionalmente:

- La comunidad valora más a la escuela y participa con ella.
- Se mejoran las actividades de producción en las familias.



- Se recuperan y valoran los elementos y manifestaciones culturales.

## Proyección

Actualmente esta es una experiencia que ha traído resultados positivos al interior de la escuela y ha permitido que los propios alumnos participen en la construcción de sus conocimientos, al mismo tiempo que ha contribuido a que haya una mayor participación de los padres y vinculación con la comunidad, recuperando algunos elementos de la cultura; también se han creado condiciones para una participación más activa de los alumnos con su comunidad. Por esta razón, se está impulsando esta estrategia a las otras 13 escuelas telesecundarias de la zona, mediante actividades específicas como la recuperación de plantas medicinales, de cuentos mitos y leyendas, danzas y otras.

### DATOS DE LA INSTITUCION:

Escuela Telesecundaria "Rafael Ramírez"  
San Andrés Tepexoxuca, Mpio. Ixtacamaxtitlán, Puebla

Prof. Alejandra Luna Cano  
Prof. Gerardo Moreno (director)  
Prof. Constantino Garza



## *Refuerzo escolar*

---

--	--



## Refuerzo escolar\*

### Encuadre de la propuesta

La acción se orienta, en el nivel de edades de 12 a 17 años, a la campaña para la escolarización que implica la documentación necesaria para la inscripción, sensibilización, apoyo económico (útiles escolares, apoyo para matrícula) para inserción al 7° grado de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

*Dimensiones atendidas:* trabajo-escuela-salud para asegurar la escolarización.

*A nivel comunitario:* sensibilización y apoyo familiar.

*A nivel institucional (escuela):* sensibilización y concienciación sobre la realidad de los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Para la permanencia de los niños en la escuela es fundamental el refuerzo escolar.

Los problemas detectados a solventar con las acciones emprendidas fueron:

- En cuanto a la inserción en el sistema formal: dificultades por razones económicas, alto costo de la escuela sobre todo al inicio del tercer ciclo. Los gastos son muy elevados en útiles y uniforme.
- La deserción por razones económicas, falta de uniforme, útiles, etc.
- La falta de interés de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, no encuentran incentivos en la escuela.
- La necesidad de un apoyo económico para el ingreso al tercer ciclo.

Las razones que fundamentaron las acciones emprendidas por el proyecto fueron:

- La visualización de la inclusión en la Escuela Formal como forma de inclusión social.
- La falta de políticas de inclusión de este sector a la escuela y especialmente de apoyo para la permanencia.
- La falta de apoyo para una formación de calidad a este sector.

### La experiencia actual

Las razones pedagógicas que fundamentan la experiencia actual son:

---

<sup>1</sup> Autores de esta experiencia: Digna Aguilera de Encina, Liz Cristina Torres, Norma Duarte, Basílica Espíndola.



- Apoyo para el desarrollo de capacidades y habilidades, fortalecimiento y autovaloración de los adolescentes trabajadores.
- Aprovechamiento de la capacidad resiliente para la permanencia en la escuela.
- El punto de partida es concebir la escuela como medio para evitar o prevenir la exclusión social.

*Objetivo General:*

- Mejorar las oportunidades de escolarización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATS) de la calle, que acuden a los centros de apoyo escolar.

*Objetivos específicos:*

- Promover la inserción escolar de los NATS.
- Asegurar la permanencia de los NATS en el sistema escolar formal y mejorar el rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes.
- Disminuir el tiempo de permanencia en la calle.  
Aumentar las horas de permanencia en la comunidad donde viven.
- Los beneficiarios de las acciones emprendidas son los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATS) de espacios públicos.
- Niños / as y adolescentes de comunidades con alto riesgo de expulsión de niños, niñas y adolescente (NNA) a la calle.

Los problemas detectados que se intentan resolver con las acciones emprendidas por el proyecto son:

- Deficiente alimentación.
- Poco estímulo de la escuela para despertar interés para la escolarización.
- Falta de espacios y condiciones para el apoyo extra escolar.
- Falta de condiciones para padres / madres para apoyar a sus hijos / as en la escuela.
- Falta de incorporación práctica del enfoque de derechos (Derechos del niño y de la niña) en la escuela.

El Proyecto de Refuerzo Escolar consiste en la implementación de Centros de Apoyo Escolar en el mismo espacio de trabajo de los niños en coordinación con las escuelas, en particular con las maestras de grado y con la participación de la familia. Se plantea la utilización del tiempo no laborable de los niños a partir de la conformación de grupos por edades y grado.

Las acciones desarrolladas por la ONG en los Centros de Apoyo Escolar son:

- Servicios de complemento nutricional: vaso de leche y almuerzo.
- Acompañamiento, seguimiento y derivación de casos de niños y niñas vulnerados.
- Trabajo coordinado con las escuelas.
- Fortalecimiento de vínculos familiares.
- Clases de refuerzo escolar por los menos 5 horas semanalmente.
- Capacitación y formación con enfoque de derechos, con énfasis en la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes.
- Grupos de lectura.
- Actividades recreativas.
- Campaña de escolarización.
- Apoyo con útiles escolares.
- Apoyo para inscripciones – Documentación para la inscripción.

Las acciones desarrolladas desde la escuela son:

- Trabajo coordinado con la ONG.
- Apoyo a los niños, niñas y adolescentes trabajadores para su inscripción atendiendo a las necesidades, especialmente en lo referente a documentación y costo de la matrícula.
- Clases de refuerzo escolar.
- Seguimiento de los alumnos trabajadores que participan en los grupos de refuerzo escolar.
- Charlas de orientación.
- Cursos de capacitación constantes del equipo de formadores.

Las acciones emprendidas se desarrollan durante todo el período escolar, incluyendo a las vacaciones de invierno desde el año 2000.

Los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades son:

- Docentes de EEB con experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes de sectores populares y si es posible con experiencia en
- Educación Popular.
- Voluntarios.
- Útiles y materiales didácticos.
- Insumos para vaso de leche y almuerzo.

La sustentabilidad de las acciones se está alcanzando gracias a proyectos sociales, donaciones, etc.



Los obstáculos encontrados fueron:

- La pobreza en la que están inmersas las familias, que hace que la escuela no sea una prioridad.
- Las exigencias propias de la escuela (útiles escolares y uniforme) que los niños y niñas de escasos recursos no pueden cumplir.
- La baja calidad de la preparación previa con que llegan los niños y las niñas al tercer ciclo.
- La falta de recursos a nivel institucional.

Los factores que favorecieron el desarrollo de las acciones fueron:

- La capacidad de resistencia de los niños, niñas y adolescentes trabajadores.
- El deseo, a pesar de las adversidades, de terminar la escuela que tienen los niños, niñas y adolescentes.
- El apoyo de los padres y madres.
- El enfoque de derechos de la niñez y adolescencia.
- El apoyo con el vaso de leche y almuerzo.
- El estar en el mismo lugar donde el niño, la niña y adolescentes desarrollan sus actividades cotidianas.
- La coordinación entre escuela y ONG.

Durante el desarrollo del Proyecto se revisó la metodología aplicada incorporando elementos de la Educación Popular y se modificaron aspectos operativos como la organización de grupos más pequeños y distribución de días y horarios.

Se realizan evaluaciones de las acciones emprendidas todos los años. El refuerzo escolar es fundamental para sostener a los adolescentes en el sistema escolar, ya que para ellos la escuela no es la prioridad pues deben cubrir otras necesidades, más básicas aún.

La discusión sobre el trabajo realizado es permanente entre docentes y educadores de calle.

Esta experiencia se comparte con las escuelas más cercanas.



## DATOS DE LA INSTITUCIONES:

### **a**

Colegio Nacional "Bernardino Caballero"

Mcal. Estigarríbia c/ San José

Ciudad: Fernando de la Mora

Departamento: Central

Teléfono: 500.506 :

Autoridades: Lic. Digna Aguilera de Encina, Directora

### **b**

Callescuela – Asociación

Dr. Sosa 436 c/ Soldado Ovelar

Ciudad: Fernando de la Mora (Zona Sur)

Departamento: Central

Teléfono: (021)525069-507477

Correo Electrónico: [callescuela@sce.cnc.una.py](mailto:callescuela@sce.cnc.una.py)

Autoridades: Liz Cristina Torres, Coordinadora General.

Directivos: Liz Torres, Norma Duarte, Basílica Espínola.

### ***Instituciones participantes:***

Además de las instituciones ya mencionadas, que fueron entrevistadas, participan 6 Escuelas y Colegios en forma directa y 24 en forma indirecta.

Las instituciones con las que se trabaja en forma directa son:

Escuela Básica N° 449 Juan Alberto Samaniego.

Escuela Básica María Felicidad González.

Liceo Nacional Ypati.

Escuela Moisés Bertoni.

Colegio Mercedes Ibarra.

Escuela Luciano Cestac.



*Empecemos cambiando por dentro, luego por fuera: experiencias para la retención escolar de la institución educativa N° 40040*

---

*Desarrollo mis habilidades sociales*

---



## *Empecemos cambiando por dentro, luego por fuera: experiencias para la retención escolar de la institución educativa N° 40040\**

En el año 1998, la institución educativa 40040 contaba con una población de 330 educandos de educación primaria de menores.

Al culminar ese año escolar, la población de alumnos había disminuido. Terminaron de estudiar 299 educandos. Entre promovidos, repitentes y los que requieren de recuperación, se contaba con una deserción considerable de educandos cercana a un 10%.

Asimismo, se apreciaba un porcentaje muy significativo de alumnos con sobriedad y provenientes de familias de escasos recursos económicos. Las características personales de estos alumnos eran las siguientes: tímidos, con falta de identidad cultural que se traducía en vergüenza de hablar en su lengua materna y reconocer sus costumbres y origen, con poca responsabilidad en su aseo e higiene personal, entre otras características.

Además, la escuela contaba con diez profesores de aula, muchos de ellos con una autoestima baja por pertenecer y trabajar en el centro educativo. Estos profesores son docentes nombrados. Y yo, un Director nombrado que recién tomaba posesión del cargo.

La APAFA estaba integrada por padres y madres de familias poco interesadas e indiferentes por la educación de sus hijos e hijas y con el desarrollo de la Institución Educativa. Presentaban un nivel de instrucción aceptable, con estudios primarios no concluidos en su mayoría, y una gran parte proveniente de las provincias de Espinar, Caylloma y del departamento Puno.

La infraestructura institucional era muy deplorable, observándose en los alrededores mucha basura; el mobiliario, los espacios administrativos y las aulas eran insuficientes y poco decorosas para los niños y niñas. No se contaba con ningún tipo de área verde.

Las relaciones con las instituciones locales y con la comunidad en general no eran buenas, ni fluidas, ni comprometidas, especialmente con las escuelas de la parte alta del distrito de Cayma. En síntesis, mi escuela tenía poca aceptabilidad.

---

<sup>1</sup> Autor de esta experiencia: Ignacio Reynaldo Núñez Tiña.



Las relaciones entre el personal de la institución y los padres de familia eran muy distantes y poco cordiales. Se percibía mucha desconfianza y suspicacia. Y en mis profesores, existía el temor de hacer participar a los niños y niñas en una serie de concursos y eventos con otras instituciones educativas.

Ante estos problemas, y con la amenaza de que la escuela se convirtiese en una isla, me propuse reducir el porcentaje de deserción escolar y la cantidad de niños y niñas con sobreedad, motivar y valorar el trabajo docente y administrativo, dar confianza y seguridad para que desarrollaran una eficiente y comprometida labor, así como brindar las oportunidades, seguridad y confianza a los niños y niñas para que manifiesten y expresen sus ideas, inquietudes, habilidades y talentos.

En un primer momento esta tarea fue difícil, de tal forma que tuve la necesidad de pensar en una estrategia que complementara las acciones que había planteado. La manera de hacerlo fue la sensibilización de los padres de familia sobre el rol que tienen en la educación de sus hijos e hijas y su participación en el proceso educativo a través de la APAFA.

Con ello, la población beneficiada fueron los 16 docentes a mi cargo —13 profesores de aula en el nivel primario, incluyendo al Profesor de Educación Física y tres en el nivel secundario— la población escolar y la APAFA.

Establecida la población beneficiada, la siguiente acción fue formular y ejecutar reuniones de coordinación, comunicación e información oportuna y permanente con cada uno de los estamentos de la institución educativa, procurando la participación democrática de estos en la toma de decisiones institucionales.

Ello me permitió fortalecer el trabajo del Consejo Educativo Institucional y comprometer a la comunidad en general a participar en la mejora de la institución educativa.

Con este primer producto se planificaron y llevaron a cabo reuniones de coordinación con las diferentes instituciones públicas y privadas de la localidad, con la finalidad de firmar convenios para la cobertura de acciones conjuntas.

Además, la gestión directiva a mi cargo propició la mejora de un clima institucional apropiado para el logro de los objetivos, referentes de conducta



en los estamentos de la institución: el respeto a la persona, la comunicación horizontal, un liderazgo asertivo y transparencia en todos los actos de la vida institucional.

Finalmente, se buscó el apoyo adecuado para mejorar el trabajo de los docentes; esto se realizó a través de acciones de supervisión, capacitación y otros que permitieron que el desempeño sea el deseado y respondieran a las demandas y necesidades de los educandos y padres de familia.

Las actividades de aprendizaje significativo permitieron que los educandos se interesen y participen de las actividades y acciones programadas.

Actualmente, la población escolar es de 441 estudiantes, 414 educandos en nivel de educación primaria y 27 educandos en el nivel de educación secundaria. Y la propuesta aún sigue realizándose con la finalidad de seguir mejorando nuestra escuela.

## **DATOS DE LA INSTITUCIÓN:**

Institución Educativa: 400040

Director: Ignacio Reynaldo Núñez Tiña



## *Desarrollo mis habilidades sociales\**

### **Desarrollo de la experiencia**

La institución educativa se encuentra ubicada en una zona rural del valle Huayrapongo, que significa “puerta de viento”. Éste es un caserío que cuenta con una población de 800 habitantes a una distancia de 10 km de la ciudad de Cajamarca.

El ingreso promedio per cápita es de 150 nuevos soles y la actividad principal es la agricultura y, en menor escala, la ganadería. La mayoría de los habitantes emigra a las zonas urbanas y a la mina Yanacocha. Esta situación genera que los padres de familia limiten el apoyo en la educación de sus hijos y actividades del centro educativo.

Por otra parte, este caserío tiene un problema sociocultural y político. El 60% de pobladores son electores en el distrito de Baños del Inca y un 40% en el distrito de Llacanora, lo que dificulta el desarrollo integral de esta comunidad.

El 90% de las viviendas están hechas de adobe y tapial y un 10% de material noble. Estas viviendas son multifamiliares con usos diversos, dormitorio, cocina, comedor, y otros en una misma habitación.

Mi escuela se ubica en esta zona y se caracteriza por ser multigrado. Con las características sociales en las que los niños se encuentran inmersos, mis alumnos y alumnas, presentan poco dominio de habilidades sociales, las que se traducen en timidez, poca expresividad, baja autoestima. Estos factores dificultan el desarrollo de capacidades comunicativas, de la práctica de normas de convivencia, de búsqueda de superación personal y el éxito escolar.

Con este panorama, mi escuela tuvo que enfrentar dos problemas: la deserción y el fracaso escolar.

De alguna manera sabía que ambos problemas surgieron por la pobreza de las familias, madres abandonadas con un grado de instrucción mínimo, la división socio política, entre otros.



Con esta problemática me tracé los siguientes objetivos:

- Mejorar las capacidades comunicativas y expresivas de los estudiantes.
- Lograr que se aceptasen e integrasen mutuamente con sus compañeros.
- Interactuar con facilidad en el trabajo en equipo, vivenciando los valores.
- Elevar la autoestima de los estudiantes.

La primera experiencia sobre la práctica de habilidades sociales se inició en el año 2002 con los niños de primer grado. Lo que se realizó fue filmar a los niños en sus actividades dentro de sus hogares.

En este primer momento encontré la aceptación por parte del niño en ser parte de una producción audiovisual donde él fuese el principal protagonista. Esto les llevó a sentirse importantes dentro de la filmación.

Por parte de los padres de familia, el ver que sus niños serían parte de una filmación los hizo sentir halagados. Esta actitud hizo que sin ningún miramiento o reserva sus hijos e hijas participaran; fueron los primeros en permitir que esto ocurriese.

Con este proyecto, los niños fueron los protagonistas directos demostrando espontáneamente sus propios sentimientos y su expresividad al lado de sus padres y demás familiares.

El cambio en la actitud y expresión ante la cámara de video fue una explosión de emociones, fue realmente sorprendente. Muchos alumnos ante la lente de la filmadora, a diferencia del aula, seguían las indicaciones del camarógrafo, no fueron tímidos ni agresivos, lo cual me llevó a concluir que mis alumnos requerían de motivación para realizar las actividades o acciones que pidiera.

Reflexionando sobre este hecho, creí conveniente continuar con este tipo de experiencias para confirmar su impacto en el aula, y encontrar sus implicancias en la enseñanza–aprendizaje.

Coordinamos con la dirección de la escuela para los permisos y la asesoría.



Así, consideramos invitar a algunos padres de familia para el desarrollo de la actividad. Decidimos visitar al Sr. Daniel Cotrina Casas, un carpintero de la comunidad. Él nos mostraría y explicaría cómo se trabaja en la carpintería, qué podíamos hacer con las herramientas que teníamos en el taller y cómo funcionan, entre otras actividades.

Para iniciar la visita debían los niños y niñas investigar y recolectar información, sobre todo lo que iban a observar en su salida de campo, pues era necesario que estuvieran de alguna manera preparados para ser ellos quienes explicaran en cámaras sobre las plantas medicinales, animales del lugar, relatos, creencias, etc.

La visita se realizó y con ella obtuvimos una serie de aprendizajes y logros. Creo que uno de los primeros alcances fue la visita a las pinturas rupestres del Apu Qayaqpuma, así como templete, andenes, tumbas, cuevas y la flora y fauna de la zona.

Aprovechando estos hallazgos, se aplicaron los conocimientos sobre medición de distancias entre la escuela (punto de salida) y el cerro Apu Qayaqpuma, además de la enseñanza – aprendizaje de unidades mayores de longitud. Esta actividad respondió a algunas de las capacidades del área lógico – matemática.

Se aprovecharon, además, las leyendas, creencias y elementos naturales del Apu Qayaqpuma para desarrollar habilidades de comunicación integral, a través de la recolección de información y el uso de fuentes orales. La idea fue entrevistar a los miembros de la comunidad y observar los oficios de cada uno de sus miembros; con esto último los alumnos pudieron apreciarlos y valorar lo que hace la comunidad. Lo que logramos en esta actividad fue producir de manera creativa textos con la información recolectada de manera oral de la comunidad y a su vez incrementar el vocabulario de los niños con la incorporación de nuevos conceptos y saberes.

Además, tuvieron que organizarse para establecer las normas de seguridad y convivencia en el taller de carpintería y en la visita al cerro Qayaqpuma.

Lo siguiente a realizar fue una evaluación de todo lo vivido en la salida. Para ello tuve que editar el video de manera que todos los niños, niñas y yo, pudiéramos observar lo vivido y analizar nuestras actitudes, comportamiento, conocimientos, así como las debilidades y fortalezas, entre otros aspectos. Así tenemos lo siguiente:



- Los niños tuvieron la facilidad de expresión y comunicación con otras personas.
- Se logró un mejoramiento de la autoestima y presentación personal.
- Mejoraron la expresión comunicativa para satisfacer sus necesidades personales.
- Descubrieron líderes.
- Respetaron a las normas de seguridad y de convivencia.
- Tuvinieron disposición para el trabajo manual, para investigar y conocer su contexto.
- Usaron fuentes orales y conocimiento de su patrimonio cultural.
- Valoraron la flora, fauna y del medio ambiente.
- Produjeron textos diversos con creatividad.
- Integraron y produjeron en equipo.

La experiencia fue compartida con los docentes de las redes educativas. Pero tal vez lo más importante es que, después de la actividad, muchos niños y niñas pudieron expresarse y tuvieron interés de estar y participar en la escuela y, a su vez, la experiencia sirvió para que toda la comunidad se diera cuenta de la importancia que tiene la escuela y la necesidad de integrarla, es decir participar en ella.

## DATOS DE LA INSTITUCIÓN:

Institución educativa: 82203 – Huayrapongo Grande  
Director: Francisco Becerra F.



## *Proyecto de retención Liceo N° 14*

---

*Estrategias para mejorar los resultados en el área de Matemática a través del análisis de los resultados escolares*

---

## Proyecto de retención Liceo Nº 14\*

### Nuestro comienzo

*El primer día de clases sentí que quince años de trabajo podían ser insuficientes para decir que uno era docente con experiencia y que treinta y seis años de vida podían vivirse “de costado” a la realidad, aunque se hubiera pasado trabajando, compartiendo con adultos, adolescentes y niños, aunque ya se tuvieran tres hijos, aunque... El lado oscuro de la modernidad, al decir de Giddens, estaba allí, instalado ante mis ojos, antes de que hubiera leído una sola página sobre lo que era la pos-modernidad...*

Así relata una de las profesoras que aún permanece en el centro, luego de muchos años de trabajo, su primer encuentro con “el 14”. Y continúa:

*En el 14 hacía tiempo que algo había dejado de existir, pero parecía que la gente no lo veía... Llamaba poderosamente la atención la ‘isla’ que constituía la adscripción, la Secretaría, trabajando como si hubiera un propósito, como si fuera importante para alguien...y sí era importante para lo que siempre, en su lugar, sostenían todo lo demás... Día a día trataba de visualizar y conservar las percepciones que a cada paso se me cruzaban... Demoró, pero en algunos sitios, poco a poco, conversando mucho, compartiendo e invitando, se fueron descorriendo los velos, nos movieron varias pérdidas y fuimos asumiendo que la vida no alcanza con tenerla, hay que usarla, probarla, cambiarla y estirla, inventarla cada día. Y fuimos ‘despertando’... Les dimos ‘recuerdos’ de fin de cursos a nuestros ‘egresados de tercer año’ y les dijimos que era necesario ‘irse del 14’ para seguir su vida, que no era necesario ‘repetir y repetir’ para poder volver y encontrarse, que podían volver como ex alumnos y que nos encontrarían allí o en otro lugar y que nos encontrarían siempre... Volvimos a valorizar su vestimenta, su modo de sentarse, cómo hablaban y cómo miraban... Trabajamos con los límites, los valores y la convivencia y este trabajo muchas veces superó los límites de la planificación del día, pero lo vivimos como inversión y no como pérdida de tiempo... Los paradigmas estaban cambiando, pero no teníamos tiempo de leer sobre eso, porque la vida iba muy rápido y apenas daba el tiempo para darse cuenta de cómo se movían todas las variantes... Cambiamos muchas veces nuestra didácticas,*

\* Autores de esta experiencia: Catalina Videla, Elena Seoane e Ivonne Papantonakis.



*los dimos a los jóvenes responsabilidades que no sabíamos si lograrían asumir, pero asumían, eso les gustaba, y permanecer se hacía más fácil... Comenzamos a ver que, si bien todavía desertaban, lo hacían, avanzado el curso y por otros motivos... Comenzaron a lograr acuerdos de trabajo en el aula y a escuchar y fueron hasta capaces de hacer silencio y hacer posible que las palomas entraran por la puerta, porque dejaron de asustarlas... Los estudiantes eran conscientes de que muchos de los adultos que los atendíamos les temíamos y eso les molestaba muchísimo, lo sentían como discriminación y rechazo, como incompetencia: ¿Cómo podíamos decir que sabíamos algo que tuviéramos que transmitir o enseñar si no podíamos saber frente a quiénes estábamos? ¿Para qué realidad los íbamos a preparar? ¿Para la que nosotros suponíamos? ¿Para qué vida? ¿Para la nuestra?*

*No era eso lo que querían y por eso conversaban todo el tiempo entre ellos, de la vida... Por eso hubo que parar muchas veces, conversar, preguntar, hacer acuerdos... Pero muchos de nosotros todavía íbamos a enseñar y no a aprender... y la presión seguía en aumento... Muchos fueron los factores que nos permitieron abrirnos a ellos, pero quizá el fundamental fue que ellos eran muchos, se renovaban año a año, siempre tenían 14 años y venían "nuevitos" a una batalla en la que nosotros cada año éramos más viejos o estábamos más cansados...*

*Volvimos a cambiar el discurso y convocamos a los padres y las reuniones se desarrollaban en presencia de los hijos y les decíamos que no se abandonaran mutuamente, que los hijos 'no estaban prontos' como aparentaban y que eran su responsabilidad, no la nuestra... que estábamos dispuestos a compartir y asumir una porción de ella, pero no 'toda', muchas cosas que ahora están escritas en los libros sobre didácticas y gestiones, pero que no estaban entonces escritas y si lo estaban, nosotros no las habíamos leído, porque venimos de una tradición tan solitaria como poco solidaria... Tratamos de repetirles hasta que lo creyeran que eran alguien en el presente y que nosotros somos profesores por algunas razones y circunstancias que compartimos con ellos, para que algunos 'huecos', los que estuvieran en nuestras manos rellenar, pudieran desaparecer del horizonte, que parecía tan oscuro... Y como confiábamos en que pasara, algunas luces empezaron a aparecer, los episodios de violencia se convirtieron en casos puntuales, dejaron de ser el modo habitual de tratarse... los estudiantes dejaron de funcionar en 'bloques' o 'patotas', comenzaron a con-*



*fiar... El nosotros, el yo, eran construcciones que aún no se habían completado, que, tal vez en muchos casos, recién habían empezado... Muchos pensaban que confiar era de tontos y débiles, que los adultos los habían abandonado y que ellos no tenían que dejarse engañar. Los adultos se parapetaban en sus alianzas y sus trincheras, "la libreta de calificaciones", "la sanción", la amenaza de expulsión de la clase, del liceo, del sistema, ¿del mundo?, aunque tenían claro que el poder que manejábamos en el discurso como ilimitado tenía límites y era concreto y nos veían muchas veces impotentes... y así nos mostrábamos como seres humanos, justamente cuando estábamos enojados... Añoraban la escuela —aún con 17 años— porque aprendían muchas cosas y se sentían felices y queridos y rechazaban el desvínculo y el desamor con los que los tratábamos... Y empezamos a tomarlos de las manos y funcionó y a saludarlos y a acariciarlos cuando pasamos al lado y de sorpresa en sorpresa hemos ido cambiando y sentimos que no nos queremos ir de este lugar porque es muy nuestro lo que conseguimos y que tenemos que estar aquí todos los años para contarles a los alumnos y también a los docentes que son nuevos lo que logramos, desde dónde venimos hasta llegar adonde estamos, que ni se parece a lo que nos impulsa como utopía pero que sabemos que es posible... No sé cuántos somos, pero sí que somos un colectivo, que no somos iguales ni pensamos lo mismo, que muchas veces nos enojamos y nos sentimos cansados, pero que algunos de nosotros vamos todos los años a la oficina de Enseñanza Secundaria a elegir nuestras horas para el año siguiente y ya las llevamos elegidas, 'las nuestras', 'las del 14', las que más que a elegir, vamos a 'reclamar'".*

Comenzamos este relato, aludiendo a nuestra primera toma de posición en el marco de una situación en la que las emergencias constantes de un relacionamiento conflictivo y hasta violento absorbían las energías de docentes, estudiantes, P.O.P. y equipo de Dirección. Nuestras primeras acciones conscientes y compartidas comenzaron a gestarse hacia el año 1997.

Coincidíamos en un Centro de Estudio en el cual las personas se vinculaban en la acción y por la palabra, pero en el que era necesario redimensionar el reconocimiento de la representatividad del lenguaje. Creemos que es esencial hacer hincapié en el plano simbólico, los mensajes que se transmiten en la organización, y fuera de ella pues estaba presente en cada actor, en formas diversas que iban desde el temor, la respuesta violenta a cualquier



reclamo, la angustia, la ansiedad y el deterioro general que a todos generaba frustración en la distancia entre sus expectativas y los instrumentos que sentían escasos frente a la problemática.

Deseábamos una organización que fuera capaz de fortalecer al adolescente en su autoestima, capacidad crítica y autonomía, de manera que pudiera generar un proyecto de vida, y también favorecer el trabajo mancomunado incluyendo a los padres, pero no lográbamos ver los caminos para alcanzarlo.

## Nuestro centro

### Historia y condiciones edilicias

El liceo N° 14 “Treinta y tres orientales” fue fundado hace en 1963 en un edificio que se fue ampliado y hoy cubre media manzana, que puede describirse como tres cuerpos edificados en torno a un patio central de hormigón sin techar, construidos en tiempos diferentes sin seguir un plan que revele estrategias arquitectónicas adecuadas a la función que desempeñaría y sin previsión de los “nuevos impactos” del crecimiento de la matrícula.

Se cuenta entonces, con tres estructuras físicas desvinculadas entre sí, difíciles de recorrer y unificar que suponen una debilidad a la hora de poner en marcha estrategias eficaces y eficientes tanto para su supervisión cuanto para su mantenimiento. Esta misma dificultad funcional se revela en los baños, que son insuficientes y de difícil mantenimiento, que se presentan también como debilidad.

El deterioro fue creciendo hasta que entre 1998-99 se concretó una gestión de remodelación (la última que se registra) de toda la instalación eléctrica y pintura, reposición de puertas y ventanas, que era indispensable y cambió –en forma muy positiva– el clima institucional, repercutiendo en la convivencia y en los resultados académicos inclusive, pero que hoy requeriría una nueva evaluación.

En este centro se cubre hoy el trayecto educativo correspondiente al C.B.U. Plan 1996, en el cual un 45% de los alumnos viven en la zona en la que se encuentra el edificio, y un 55% llega desde diversas zonas de Montevideo. En

el Turno Nocturno se cubre lo que corresponde a este Plan de 1° a 4° año.

Esta afluencia está facilitada por el enclave urbano - céntrico, con buena locomoción hacia toda la ciudad e incluso hacia el departamento de Canelones, observándose que la segunda zona de influencia sólo representa un 15% del total.

La diversidad, por lo tanto, es una de las señas de identidad más notoria.

Por otra parte, dentro de las amenazas del medio, teníamos que 8 de los 19 grupos que trabajaban en cada turno se veían “dramáticamente” perjudicados por la contaminación sonora que deviene de las avenidas (con alto tránsito vehicular que incluye ómnibus y camiones), distorsionando el clima de aula, disminuyendo la posibilidad de una “convivencia armónica” y de “aprendizajes de calidad”. Esta dificultad aún persiste.

Se trabajaba pues, hacia 1997, con 70 grupos en tres turnos diurnos (matutino, intermedio y vespertino) y un nocturno que compartía el edificio pero funcionaba con otra Dirección, como si se tratase de otro Liceo. El promedio de la matrícula era de 42 alumnos y la deserción llegaba a promediar el 40%. De los que permanecían, alcanzaban la promoción en la primera reunión final un escaso número de estudiantes, siendo la mayoría repetidores múltiples o promovidos condicionales que, recién terminado el período de exámenes de febrero lograban acceder a la promoción con materias previas en general, ya que eran muy altos los porcentajes de estudiantes que rendían exámenes en todos los períodos del año siguiente.

## Amenazas vinculadas con el medio social

Otras “amenazas” relevadas fueron las vinculadas con el medio social (institucional, productivo y laboral):

- Inseguridad creciente en la zona (hurtos, droga, violencia).
- Deterioro progresivo en el mercado laboral, dinámica comercial y productiva en crisis, que provoca desempleo, sub-empleo y graves dificultades para sobrevivir.
- Escaso nivel de cobertura de salud alcanzado por los estudiantes y sus familias.



- Incertidumbre general, falta de expectativas, frustración manifiesta como prácticas confrontativas de tono violento.
- Escaso compromiso del medio contextual con la institución educativa.

## Amenazas vinculadas con las políticas educativas nacionales

- Alta movilidad docente y del cuerpo directivo que provocan desorientación, falta de compromiso y visualización de ciertos movimientos coordinantes como prácticas “vacías” que caerán por su no permanencia en el tiempo.
- Escaso aporte económico a los centros para el desarrollo de políticas activas hacia el contexto, en un momento que es cada vez más difícil conseguir algo sin dinero, dado que APAL tampoco puede hacer un aporte significativo por las amenazas antes anotadas.
- Aspectos burocráticos que vuelven lenta la resolución de acciones.
- Bajo salario docente y no docente, sin cobertura global de salud ni viáticos que puedan asegurar al menos su asistencia a clases.
- Inexistencia de un buen lugar para realizar actividades físicas y recreativas (gimnasio) o un proyecto realmente vinculante con quienes sí lo tengan en la zona, renovándose cada año la dificultad para instrumentar y sostener esta actividad curricular, creando malestar institucional en general.
- Escasa provisión de medios auxiliares —hoy esenciales, sobre todo si hablamos de innovación y equidad— y mobiliario adecuado de reposición.

## Oportunidades en la dimensión del contexto sociocultural

- Ubicación sobre arterias importantes y céntricas que suponen buena locomoción e iluminación.
- Alto porcentaje de alumnos que viven en marco familiar (99%) aunque no se releva el tipo de familia a la que responden.

- Buenos porcentajes de padres y madres ocupadas, teniendo en cuenta la presente crisis del empleo: Padres ocupados: 60% / Madres: 36%; Padres sub-ocupados 20% y desempleados: 10%; Madres sub-ocupadas o desempleadas: 30%, Amas de casa: 34%. El nivel educativo alcanzado por las madres: 31% completaron solamente Primaria, 61% Completaron E. Secundaria o UTU y un 9% realizaron estudios terciarios. En los padres, un 22% completaron sólo Primaria, un 63% realizaron estudios en UTU o E. Media, y un 4% asistió a algún curso de nivel terciario.

Si bien el relevamiento de datos del que se dispone es muy genérico, se entiende que el nivel sociocultural es medio en general, aunque las dificultades económicas son visibles, pero sin que los estudiantes deban trabajar para poder acceder a su educación y con un marco familiar convocable por sus posibilidades de hacer aportes a la cultura de la organización, y de recibir técnicas y estrategias para acompañar el crecimiento de sus hijos y los requerimientos de esta etapa, con la misma disposición con que lo hicieron durante su etapa en el subsistema de Educación Primaria.

Se considera una oportunidad que aporta el contexto, la existencia de múltiples instituciones públicas y privadas, así como otras vinculadas a ONGs, con las que puede establecerse un relacionamiento fluido que fortalezca las posibilidades de la organización.

Para esto, el Equipo multidisciplinario, así como la P.O.P., se consideran un pilar fundamental para establecer y alimentar estos vínculos, así como para la retención que logramos, incorporando a la trama a los padres y a los ex alumnos de diversas promociones, así como a los delegados de grupo que fueran formando parte de los equipos impulsores de los subproyectos (actividades), ya sea “de entrada” o “de salida” de la organización que puntualmente se fueran coordinando y en los que están docentes y funcionarios para establecer un verdadero “entramado de red”, con el medio al que pertenece y del cual debe nutrirse para poder a su vez alimentarlo. Todavía estamos dando en esto pasos de inauguración y búsqueda, pero ahora lo vemos como posible.

## Concretamos nuestra visión...

La restauración edilicia puso “luz” en ese camino y abrió para el colectivo



docente perspectivas de trabajar con la Dirección para buscar nuevos caminos que, fortaleciendo nuestro Centro, lo hicieran a su vez con la Institución educativa en general.

El discurso en los medios masivos de comunicación suponía otra amenaza, ya que desde todas las esferas se “disparaba” hacia la educación como si fuéramos responsables de todos los males de la sociedad, sumado a la responsabilidad de encontrar las “fórmulas mágicas” que nos permitieran reconstruir un país que había dejado de existir, carga con la que aún nos signa el presente.

## Y nos ponemos en marcha...

Desde las aulas, comenzamos a realizar cambios en la estructura física, tomando como proyecto de los grupos el ambiente, nuestro lugar, y buscando nuestra identidad con él, tanto en lo personal como en lo colectivo, y desde las aulas fuimos avanzando hacia los corredores, los patios, canteiros y la entrada (“el afuera”), generando en los estudiantes una mayor apropiación del lugar, mayor cuidado de sus propios logros y, con el tiempo, mayores posibilidades de querer reconocerse parte de un lugar que se sentía capaz de mejorar aún en tiempos de crisis, y de generar esperanza, aunque conscientes de las dificultades.

Los grupos que tenían Taller de expresión artística (todavía nos encontrábamos trabajando en el Plan 86), hicieron sus proyectos pintando murales dentro del edificio, arreglando canteros y poniendo flores, pintando la entrada y limpiando las inscripciones de los bancos y paredes, y haciendo conciencia colectiva de “no ensuciar” para poder estar en un lugar más limpio.

Año tras año los proyectos se fueron sumando: primero fueron pocos, luego los docentes se fueron animando. Lijamos y pintamos bancos, trabajamos en Talleres de Ciencias también con plantas y su cuidado, que luego embellecieron espacios comunes del local, adscripciones, laboratorios, etc.

Trabajamos más apoyándonos con medios de comunicación visual y con música en asignaturas que tradicionalmente no lo hacían, nos organizamos para asistir a cursillos, encuentros, charlas y conferencias y en los escasos momentos que podíamos encontrarnos en un puente o permaneciendo fuera del horario de trabajo, compartíamos experiencias positivas y de las otras, conteniéndonos y animándonos para seguir intentando.



Revisamos nuestro discurso personal y colectivo, tratamos de aprovechar la Compensación y Recuperación que teníamos como recursos habilitados por el sistema educativo y llegamos a instrumentar tantos grupos de Compensación para estudiantes en lecto-escritura, razonamiento y dificultades múltiples como fue posible en un edificio que no tenía espacio físico donde no funcionaran grupos de clase formal y donde los turnos se sucedían sin que hubiese entre uno y otro, ni siquiera el tiempo necesario para una higiene mínima.

Así llegamos a ver que no iba a resultar lo que hiciéramos si no lográbamos hacer algo significativo al respecto. Los docentes elevamos a la Dirección un Proyecto que asociaba nuestros problemas de deserción y repetición con excesiva “masificación”. Con el cambio de Plan, se logró pasar a dos turnos, con mayor tiempo pedagógico contratado y remunerado para los docentes, reducción del número de grupos en cada turno, permitiendo mantener un área del edificio para trabajo administrativo y otras actividades como talleres, clases de apoyo, compensación y recuperación, conferencias, etc. que sin duda necesitábamos. También se fue reduciendo paulatinamente la matrícula, hasta llegar así al promedio de 38 alumnos por grupo que hoy tenemos.

## En qué estamos hoy

En la actualidad, el edificio es insuficiente e inadecuado tanto para el número de estudiantes, cuanto a la relación alumnos–docente y a la ejecución de prácticas innovadoras o actividades extra curriculares que generen integración y pertenencia a los estudiantes, para los exalumnos, padres y organizaciones barriales.

No dejamos de pensar en una redistribución de la utilización de los espacios físicos que resultan poco funcionales o ineficaces, en la que desde las coordinaciones se ha movilizadado el colectivo y hemos logrado cambios y corregido rumbos. Tomando conciencia poco a poco de que los principales riesgos los corremos cuando no queremos correr riesgos y entonces nos cerramos a imprimir cambios.

Se ha mejorado mucho la biblioteca, comprando materiales de lectura recreativa con aportes de APAL y también en su disposición física, aunque falta mucho por hacer allí. Estamos trabajando en un proyecto de recuperación de un espacio de la misma para lugar de estudio, de encuentro de



pequeños grupos de alumnos y docentes en torno a la discusión de proyectos, con la instalación de un televisor y un aparato de video.

Se mejoró la mapoteca que casi ya no podía utilizarse, se mejoró la cantina y se instalaron dos mesas de ping-pong en el hall de entrada y luego en el patio, que fueron muy disfrutadas por los muchachos, pero que hoy debemos reponer.

Se amplió la responsabilización de estudiantes con respecto a la documentación, la organización de jornadas recreativas, festivales estudiantiles, bailes y recitales en las que presentaban a los compañeros y adultos de la comunidad educativas sus habilidades ya sea bailando, ejecutando instrumentos (candombe, rock, milongas, etc.) cuyas letras también escribían en oportunidades que supieron “cuidar” y gestionar.

Se realizaron muestras de expresión plástica, concursos literarios, Ferias literarias y salidas didácticas grupales, que en principio generaban muchas “precauciones” y que hoy se viven como parte insoslayable de la vida y de la identidad del Centro.

Se trabajó por el botiquín de primeros auxilios y en campañas colectivas de solidaridad con familias necesitadas en situaciones puntuales, creando un ropero escolar y visitando algún merendero infantil, llevando juegos, música y bailes, compartiendo lo que tenemos, además de saber qué es lo que necesitamos.

Se invitó a parodistas y representantes de murgas para realizar talleres de creación colectiva con los estudiantes, se movilizó la llegada año a año de “Teatro en el aula” mientras entendimos que la propuesta era un aporte para nuestros objetivos.

Se fortaleció la participación en el “coro liceal” cada vez más abiertamente, y participando de festivales interliceales.

Se participó y promovió desde la educación física en jornadas deportivas y recreativas con otros liceos, generando menos agresiones y más espacios de comunicación.

Vinculado a las oportunidades que brindan las políticas educativas nacionales, trabajamos sobre los espacios de coordinación valorados como espacio de evaluación y toma de decisiones en colectivo para lograr una organización verdaderamente cooperativa e innovadora, potenciando sus forta-

lezas. Asimismo incentivamos la comunicación de las lecturas en equipos de funcionarios que a su vez propongan *reflexiones* y *actividades* a desarrollarse en las coordinaciones.

El Espacio Adolescente como espacio de currícula abierta en la cual se pueda transversalmente promover la atención y expresión de necesidades y la elaboración de proyectos vinculantes con y desde el contexto, además de ser baluartes en la integración de la diversidad y de la innovación técnico pedagógica que dinamicen la organización, nos aportó el marco curricular desde el cual revalorizar el protagonismo de los jóvenes como actores de su proyecto vital.

Los Equipos Multidisciplinarios, aun con insuficiente conformación numérica para poblaciones tan masivas y con tanta necesidad de atención en lo que es específico de sus roles, juegan un papel fundamental como apoyo a toda la gestión dentro y fuera de la organización y hacia el exterior, al permitir no sólo sostener a los alumnos con carencias específicas sino la extensión de las redes que nos permitan contenerlos y contenernos a todos.

La promoción de una cierta descentralización de la Gestión de Centros educativos que coordinadas por organismos como Inspección y Consejo de Educación, puedan delinear y formular sus propios Proyectos de Centro, en consenso con todos los actores de la comunidad educativa, evaluarlos, redimensionarlos y convertirlos en un rasgo de identidad e irradiación cultural que pueda jerarquizar su existencia y prestigio en la zona de influencia que le corresponda, dando a su vez cauce a la investigación e innovación técnico- pedagógico, se constituye en un marco de política educativa imprescindible para la implementación de la innovación.

## **Contamos con fortalezas en la dimensión técnico pedagógica:**

- Un 51% de profesores son titulados y un 70% de los docentes del centro tienen 20 horas o más en él. Un 60% de profesores con más de 10 años en el sistema, aunque sólo un 19% con 4º grado o superior, suponen un colectivo docente capaz de compartir experiencias valiosas de aula, así como años de estudio y reflexión técnico- pedagógica que potencie la calidad de los aportes hacia innovación y revisión de estrategias metodológicas para mejorar la calidad de la oferta educativa del Centro.



- Profesores de significativa flexibilidad y entusiasmo (aunque sea puntual), capaces de acompañar y colaborar en emprendimientos como “jornadas de integración” y “salidas didácticas” multitudinarias que dinamizan las relaciones entre las distintas dimensiones de la organización y su vinculación con el contexto.
- Buena disposición general a trabajar para elevar la calidad de los procesos educativos así como para participar en charlas y conferencias de formación permanente que son demandadas en forma constante a la organización y gestionadas muchas veces por los propios docentes.
- Aceptación de la diversidad (muy evidente en el Centro) y preocupación por la escasez de medios con los que se cuenta para una atención de calidad a esa diversidad.
- Visión clara de las fortalezas y debilidades de la organización, tanto en la dimensión humana como en lo material y capacidad para proponer acciones tendientes a mejorar el servicio.
- Capacidad de rebelarse frente a un estado “no deseado” de cosas, generando tensiones que propongan al menos la circulación de la situación, la revisión de los procedimientos y su relación directa con los logros o las frustraciones.

### **Aunque con algunas debilidades de esta dimensión:**

- Dificultades de comunicación diversas y de múltiples causas que exigirán un oportuno análisis y desglose para poder establecer estrategias de intervención consensuadas, viables, evaluables y sustentables.
- Escasa permanencia de los docentes en el Centro, que conspira contra la continuidad de los acuerdos que se van logrando cada año.
- Intermitencia en el compromiso con las actividades acordadas, en su implementación y seguimiento.
- Falta de instancias de planificación en común en cursos paralelos y de medios de evaluación acordados para el seguimiento y visualización de logros y dificultades.

- Dificultad para implementar estrategias de innovación didáctica que no sean privativas de un nivel, como compartimientos estancos.
- No haberse instrumentado sistemas de tutorías de los que se habla y con los que hay acuerdo en su necesidad desde hace 2 años.
- No poder constituirse en equipos impulsores de proyectos de mediano o largo alcance.
- No lograr estrategias de trabajo cooperativo que involucren las dimensiones globales extra-aula, requiriendo y reclamando una mayor injerencia directriz como marco de referencia, seguridad y reconocimiento.

Nos pasa lo que afirma el profesor Juan Carlos Tedesco: “Todos los docentes sentimos la necesidad de seguir capacitándonos, nos identificamos con ciertos objetivos y entendemos a la educación como un agente de democratización, de igualdad de oportunidades, de expansión de la personalidad”.

Aún sentimos la desvinculación de los diversos sectores, con casi ausencia de los padres y sin injerencia de los funcionarios administrativos y de servicio en la discusión, toma de decisiones y evaluación del Centro.

“Sentimos que tenemos gran capacidad expresiva retórica pero una baja capacidad de implementación”, afirma el pensador argentino, y eso es lo que sentimos también nosotros.

Si bien se cuenta con equipo multidisciplinario, éste se ve desbordado en su capacidad de organización de propuestas para la prevención de conflictos o disminución de daños, pues es permanentemente reclamado ante la urgencia la gravedad de los hechos cotidianos.

Nos sigue faltando completar el relevamiento de las “redes” zonales y/o nacionales que puedan colaborar en casos puntuales y de ese modo, cada acción requiere de esfuerzos sucesivos y varios días para su diligenciamiento.

Falta un relevamiento sistemático de logros de las sucesivas gestiones de Centro, que puedan ser consultados para trazar estrategias y proyectos de mejoramiento globales o puntuales. No se guarda en general información estandarizada ni estadísticas, ni modelos de fichas o encuestas que puedan ser tomadas como base. Esto hace que cualquier investigación sea lenta, parcial y dependa del tiempo y la disposición de personas que a su vez rela-



tan cualitativamente sus apreciaciones que solo en parte son valiosas, y no pueden cuantificar, salvo excepciones.

Es escaso el aprovechamiento de la instancia de Coordinación de los Funcionarios, que no creen en la instalación de un sistema cooperativo de acción en una Institucionalidad tradicionalmente verticalista, excluyente, formalista y poco sincera.

Existe individualismo, falta de identificación y representación de cada cual en su rol. En la medida que se percibe la situación anterior, el funcionario se aísla, o se vincula en pequeños sub-grupos que se buscan más para la contención emocional y la verbalización de su malestar, que para su cohesión profesional y la búsqueda de caminos nuevos que mejoren las cosas.

En definitiva, se ha instalado entre nosotros una escasez de confianza en la “habilitación para la innovación” como discurso del sistema, situación en la trabajamos juntos para revertirla.

## Nuestra visión hoy

Pretendemos sentar las bases para una comunidad educativa más unida y comprometida, capaz de vincularse de una manera más sincera y armónica, que visualice al Centro como una organización en constante proceso de cambio y evolución innovadora en lo técnico pedagógico. Desde donde los profesionales de la educación, se comprometan para generar propuestas, estrategias y medios de evaluación de las mismas, que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes, los métodos, la participación responsable y también el “humor” y con ello se modifiquen los porcentajes de repetición y deserción.

Para esto, la “tensión creativa” se orientará hacia:

- Estimular un verdadero interés por mejorar las relaciones interpersonales, entre todos los actores del Centro. Que se conozcan y reconozcan los derechos de cada individuo y que se propicie de manera generosa la búsqueda del más amplio desarrollo de sus capacidades en un marco de respeto mutuo y en una cultura institucional más democrática, en tanto pueda realmente incorporar a la diversidad como una oportunidad y no como una “amenaza” (Equidad e Inclusión).

- Investigar cuál es el desempeño de liderazgo que se pueda realizar en la zona para trazar estrategias nuevas de “salida” a la comunidad.
- Generar vínculos y aprendizajes estéticos que potencien la “puesta en marcha de valores consensuados.
- Buscar permanentemente situaciones que faciliten la creatividad, la auto- estima y la confianza dando caminos diversos a la expresión en la diversidad tanto de intereses como de modalidades.

## **El objetivo general de nuestro proyecto actual...**

Apunta a generar ámbitos de comunicación orientados a mejorar los vínculos con el contexto externo y también entre las diversas dimensiones de la comunidad educativa que permitan a su vez mejores aprendizajes y la permanencia de las personas en la organización, en virtud de un relacionamiento basado en el respeto, el bienestar y reconocimiento interpersonal.

## **¿Cómo lo implementamos?**

Conociendo las expectativas, compartiendo la normativa, las relaciones entre metas y logros, evaluando e implementando acciones y correcciones estratégicas y presupuestales, en un colectivo que opere desde la cooperación, con solidaridad y generosidad.

## **A través de la concreción de objetivos específicos...**

- Generar la conciencia en cada adulto de ser “acompañante ” en el proceso de crecimiento del estudiante.
- Potenciar el trabajo en coordinación con presencia de todos los funcionarios.
- Generar actividades de sensibilización, colaboración.
- Motivar el estudio conjunto de la normativa como base para la implementación de estrategias y acciones que representen superación en el funcionamiento como colectivo consciente y permitan innovar técnicamente.
- Favorecer el más amplio y plural relacionamiento interpersonal.



- Fortalecer el trabajo de delegados con presencia de ex- alumnos que transmitan su experiencia generando pertenencia e identidad.
- Documentar actividades que puedan fortalecer la visualización de logros colectivos.
- Realizar actividades periódicas de contenidos tangibles, progresivos y evaluables.
- Generar instancias de trabajo con las familias que faciliten el compromiso.
- Releva redes de contexto barrial (y más allá), que acerquen el liceo a la comunidad y lo conduzcan hacia un progresivo liderazgo cultural jerarquizando su imagen.
- Investigar las expectativas de cada actor para posibilitar la canalización de los esfuerzos hacia ellas, en la medida que se adecuen a los fines generales de la enseñanza.
- Generar instrumentos de comunicación abierta y fluida.
- Promover la investigación didáctica, la evaluación permanente y la reelaboración de metas a partir de los resultados.
- Promover la cooperación entre los diversos actores en general.
- Potenciar el trabajo por áreas y en salas por asignatura.
- Proponer la formación de equipos de trabajo que diseñen e instrumenten acciones puntuales coordinando entre sí.

## Con las siguientes estrategias...

- Abrir talleres para padres en técnicas de estudio, actividades de sostén edilicio, proyectos de acción pro-social, incluidas jornadas de orientación e información de las alternativas en la oferta educativa de ANEP.
- Instrumentar acciones donde los estudiantes generen proyectos, logren ser asistidos en ellos y coordinen con ex alumnos para implementarlos.
- Coordinar actividades extracurriculares que canalicen expectativas, potencien la acción y se comuniquen con las redes de contexto.

- Recoger cada instancia en forma escrita o audio-visual, o fotográficamente y exponerla en carteleras murales, para conocimiento de todos los actores.
- Generar “Bancos de Datos” en los que se archiven proyectos, elementos de diagnóstico, elementos de evaluación permanente y “cierres de curso”, hacer relevamientos formales y estandarizados, que posibiliten una memoria de datos estadísticos.
- Estructurar planes a largo plazo que, abarcando un trienio, al menos, promuevan el compromiso de los docentes a fin de estimular su permanencia en la organización.

## ¿Qué impacto valoramos?

Como sostiene el profesor Tedesco “...La socialización primaria que ocurría en el seno de la familia, en este momento está perdiendo carga afectiva. Esta debilidad con la que se transmiten los valores de socialización primaria, crea potencialidades como por ejemplo un margen de libertad mucho mayor que en el pasado, pero por otro lado produce des-estructuración y caos ya que no existe un núcleo sólido sobre el cual desarrollar las etapas posteriores de la socialización, y la Institución se ve obligada a realizar esta socialización primaria, con nítidas definiciones en las categorías alumno-docente, adulto-adolescente.”

## Esperamos:

- Reducir la deserción un 50% al menos, lo mismo que la repetición.
- Duplicar en el primer año la concurrencia de padres a actividades en el Centro.
- Promover la información general interna y externa de los contactos ya existentes con redes locales y si es posible, incrementar el número de familias que se beneficien con ellos.
- Aumentar en un 30% como mínimo la permanencia de los docentes en el Centro.
- Potenciar la formación en servicio del 50% de los funcionarios aspirando a replicaciones periódicas que abarquen a la totalidad de los



interesados en: Relaciones interpersonales y Técnicas de trabajo participativo.

- Que pueda visualizarse en el edificio el trabajo de padres, funcionarios y estudiantes a fin de bajar el nivel de deterioro por violencia expresa que se advierte en el presente.
- Mejorar las condiciones higiénicas como pauta de convivencia y como resignificación de los mensajes tácitos que brinda la organización (currícula oculta).

## Nuestro marco teórico

Partimos para la elaboración del presente proyecto, de una concepción de la realidad educativa como un fenómeno complejo, multifacético y multideterminado, un fenómeno en el que convergen aspectos sociales e individuales, históricos, filosóficos, políticos, ideológicos y éticos.

Al reconocer este enfoque desde la complejidad coincidimos con el pensamiento de Edgar Morín sobre la insuficiencia de los abordajes fragmentados y compartimentados de la realidad que la desnaturalizan y la simplifican, no permitiendo comprenderla tal cual se manifiesta.

Hablar de complejidad significa reconocer la necesidad de abordar los fenómenos como “totalidades organizadas”, de las cuales las distintas manifestaciones son emergentes; la necesidad de asociar el fenómeno al entorno, a su contexto, atendiendo a las múltiples relaciones; la necesidad de unir el objeto a su observador, donde el conocimiento resulta una traducción o interpretación que el sujeto construye; la necesidad de pensar dialógicamente, que nos permite poner juntas ideas, instancias antagónicas y hasta contradictorias; la necesidad de enfrentar las incertidumbres, que hoy se instalan ante nosotros de diferentes maneras, pero que constituyen un riesgo, una apuesta y un desafío que vale la pena enfrentar con esperanza.

La multiplicidad de perspectivas como emancipadora: la de- construcción de la realidad y del discurso puede sugerir la emancipación; debajo de las estructuras reside algo más verdadero que debemos encontrar.

No tener respuestas hace ver la realidad “embretada” en su propio dogmatismo. De- construir es el primer paso para poder cambiar algo, para construir en esa realidad un proyecto educativo viable.

Podríamos aquí justificar parte del malestar docente que encontramos en etapas del diagnóstico institucional: deficiente socialización primaria y desdibujamiento de roles desde el ingreso.

De ahí la necesidad de transformar a nuestra Institución en un núcleo sólido en la transmisión de valores... (para ser útil) a un individuo que elige, como destaca Tedesco, en "términos de su vida" más tempranamente.

## Apostamos a una cultura de la colaboración

Según Michel Crozier en "Lectura dualista de la organización", el actor principal en ésta, la persona, el actor humano, se mueve en un doble juego entre su libertad y la finalidad del sistema en que trabaja. En este juego se opondrían interactuando por un lado la persona con sus estrategias, poderes y recursos, y por otro el sistema organizado con sus restricciones e incertidumbres. La clave estaría entonces en hacer coincidir en lo posible, los fines u objetivos de ambos, ya que los actores colaborarán en la medida que vean reflejados sus intereses y obtengan satisfacción. convocar desde la confianza a personas que llegan a la educación como una opción libre, voluntaria, vocacional, en cuya base existen ideales éticos y deseos de superación personal y del colectivo.

Apelar a lo esencial para construir un vínculo más inocente, menos contaminado, para una recomposición ética de la sociedad. Educadores de la esperanza, ciudadanos esperanzados, creyentes de su propia potencialidad como constructores responsables de la historia y de la realidad.

Para ello la colaboración del colectivo es imprescindible. Como afirman Bennis y Sheppar en "Proceso de relación interpersonal" *un docente puede favorecer el inicio de una innovación, pero luego necesita de toda la organización –e incluso del sistema- para poder sostenerla e institucionalizarla.*

La sociedad es así concebida como "racional", basada en el diálogo y los acuerdos (consensos) y la libertad se transforma en una expresión del hombre "construida sobre la base de la de - construcción" y está siempre capacitado por ese diálogo y su nueva definición racional, para interpretar positivamente la historia (su historia).

Dentro del mismo espíritu, es esencial que pudiera trabajarse en redes dentro del Sistema, tratando de comunicarse más, mejor y con mayor sinceri-



dad, para potenciar el uso racional –que significa economía- de los recursos, con una ética que nos impida pensar en “ventajas” personales o “créditos y promociones” en lugar de ser “servidores voluntarios y profesionales de una sociedad que espera mucho de nosotros simple y llanamente porque todavía confía en el conocimiento y la educación

En el primer momento, saldremos a la zona para intentar concientizar acerca de la importancia de que entre todos sostengamos el liceo, que haya mayor colaboración, promoviendo donaciones de tiempo, conocimiento u objetos en desuso que puedan llegar desde el entorno, voluntad para trabajar en redes y compartir espacios existentes para actividades que nos acerquen y nos permitan reconocernos como vecinos.

Pero sabemos que no tardaremos en encontrar resistencia

En cuanto a la evaluación, su carácter evolutivo, (no excluyente y descalificante, sino incluyente y estimulante), creemos que es fundamental en todo proceso de innovación y crecimiento. Si asumimos nuestro trabajo como pleno de variables en evolución constante: el estudiante, la sociedad, la propia concepción de la educación y sus requerimientos, el tiempo, y el docente, en constante devenir, los conocimientos transmisibles, los modos de investigación y aproximación a la acción ¿Cómo podríamos concebir cada propuesta sin su consiguiente evaluación que, a la vez es indicador de logros con respecto a los objetivos de la actividad realizada y permite visualizar desde ellos, nuevas metas y estrategias para recorrer un camino de aproximación o varios?

*Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre acción docente / discente y organizativo / funcional, tiene que ser la base de las innovaciones que se producen. (Casanove)*

No se concibe comenzar un trabajo sin un diagnóstico de situación o sondeo, que permita situarse ante una realidad y adoptar una posición o ángulo de abordaje para su investigación o desde el cual realizar una intervención. A esta primera *evaluación diagnóstica*, que tradicionalmente hemos realizado los docentes uruguayos para planificar el curso –estrategias de intervención y *evaluaciones periódicas* que permitan visualizar logros y necesidades de reformulación- crítica de la propia práctica -que nos permita repositionarnos nosotros, el estudiante y el propio curso que llevamos adelante interactuando, como directores impulsores y coordinadores de un

Proyecto educativo de Centro, deberemos trabajar en otra escala con otras variables, pero con similares orientaciones, creatividad y coherencia.

## Seguimos promoviendo:

- Relevamiento de las redes presentes en la zona (y más allá) para fortalecer contactos e instrumentar *actividades* coordinadas.
- Formación de equipos plurales en su integración, que propongan implementen y generen sistemas de evaluación para el impulso de proyectos y actividades de diversa índole, que vayan poniendo en marcha los objetivos de este Proyecto de Centro, que deberá ajustarse a un consenso que se buscará al comenzar la Gestión del Centro.
- Potenciación de la coordinación e incluir en ellas a través de una distribución estratégica de sus horas de clase y promoviendo la circulación cooperativa, a los profesores de espacio adolescente, establecer plan de entrevistas con padres, delegados y ex alumnos, donde las propuestas y evaluaciones puedan encontrar un marco adecuado a una organización cooperadora.
- Trabajo con padres y ex alumnos en alimentación, ropero, becas de cantina, formación de botiquines, acción solidaria y talleres de creatividad y comunicación a través de la red virtual. Fomentar la recreación dentro del espacio liceal, con mesas de pin-pon, juegos de mesa (cartas, ajedrez, damas, etc.) ejecución de instrumentos musicales, canto y expresión corporal espontánea pero asistida y organizada siempre por un responsable, para garantizar su retroalimentación formativa.
- Fomento de la lectura recreativa, generando espacios alternativos con mesas y sillas en patios y corredores, que presentan rincones difíciles de aprovechar y de controlar, y que podrían ser dinamizados para esos fines.
- Estimulación de la formación de animadores responsables en cada grupo, que pudieran coordinar actividades puntuales y hasta campeonatos internos, comunicando diversos grupos de un mismo nivel para luego hacerse inter-niveles.



- Trabajo con los docentes y el equipo multidisciplinario en la realización de fichas e instrumentos varios de encuesta, investigación y sistematización de datos del liceo y su funcionamiento, así como un perfil del adolescente y la sociedad actual (amenazas y oportunidades) para apoyar a los docentes y conjuntar puntos de partida.
- Conexión a Internet y buscar el modo de dotar a la Sala de Profesores, la biblioteca y el despacho del POP, de computadoras que hagan posible que su trabajo realmente pueda enmarcarse en la concepción del siglo XXI. Desde ya estamos estableciendo vínculos con países europeos a través de organizaciones como la OEI que nos permiten ampliar nuestros horizontes y que nos han beneficiado con donación de libros par apoyar nuestro trabajo en espacio adolescente, además de abrirnos a la comunicación vía Internet que nos enriquece y potencia nuestro despliegue.
- COE, que se potencie como más formativo y menos “sancionador”, estableciendo Proyectos de corto alcance que puedan ser propuestos como reparación a la acción que generó el COE y que estas propuestas se lleven a las Coordinaciones para que sean conocidas y discutidas por la totalidad de los funcionarios.
- Tutorías en las cuales se atiendan dificultades en técnicas de estudio o situaciones de necesidad evaluadas como “especiales”, donde los docentes, otros funcionarios del Centro dispuestos y/o capacitados especialmente, puedan trabajar a contraturno y de los que se haga seguimiento en el Colectivo de coordinación.
- Reestructuración de los procedimientos didácticos, fomentando las salidas didácticas que ayuden a los jóvenes a enriquecerse del entorno y apreciar “cultura” más allá de las fronteras de su cuadra o de su barrio y que a su vez contemplen las exigencias programáticas desde diversas asignaturas y con la visión de los diversos funcionarios que los acompañen en cada una de ellas, siendo luego, material utilizado por los docentes en el aula, motivo que deberá ser la justificación didáctica de la salida.
- Instrumentación de talleres para padres en temáticas expresadas como preocupación (adolescencia, sexualidad y afectividad, violencia institucional y doméstica, consumo problemático de drogas y



disminución de daños, “talleres-vida” y técnicas de estudio).En general serán diseñados y conducidos por equipos plurales integrados por representantes idóneos en el tema de todas las dimensiones de la comunidad inclusive los mismos padres, para lo cual se hará un exhaustivo relevamiento y registro archivable de sus capacidades y expectativas.

## DATOS DE LA INSTITUCIÓN

Liceo N° 14

Domicilio: Avda. 8 de Octubre 3390 - Montevideo

Directora: Prof. Catalina Videla

Sub-Directora: Prof. Elena Seoane

Teléfono: 481.40.15

Correo electrónico: [ivoprofe@montevideo.com.uy](mailto:ivoprofe@montevideo.com.uy)



## *Estrategias para mejorar los resultados en el área de matemática a través del análisis de los resultados escolares\**

### Encuadre de la propuesta

Nuestra institución históricamente atendió una demanda caracterizada por un perfil socioeconómico medio-bajo, con estudiantes con extra-edad y con historias de fracaso escolar o abandono del circuito formal de educación. Esta visión de la educación técnica como una formación de “segunda mano” destinada a todos aquellos que por su origen, condición económica, social y cultural no podrían aspirar a la Universidad de la República, era parte del pensamiento social de principios y mediados del siglo XX en un país de economía agro-pastoril.

Nuestro centro era parte de esta realidad y ello explica la heterogeneidad de niveles, cursos y orientaciones que exhibía su oferta educativa.

A fines del siglo XX, con la obligatoriedad de la educación media básica y la expansión de la educación media superior, en un contexto de reforma educativa que apuntaba a la universalización de la enseñanza media en un marco de equidad y calidad, se percibe una revalorización de la educación técnico-profesional impulsada en gran medida por una revolución científico-tecnológica que la globalización de los medios ponía al alcance de todos.

Estos, entre otros factores propiciaron una visión más totalizadora de la educación media y media superior por parte de la sociedad, sin la tradicional fragmentación de una educación para “ser doctor” y otra para “trabajar”. La democratización del acceso y de las opciones permitió a nuestro centro ofrecer una propuesta educativa a la comunidad dentro de las tradicionales orientaciones, pero rompiendo el clásico paradigma de una formación técnico-profesional que se apoyaba sólo en la adquisición de habilidades y destrezas técnicas, para pasar a una formación donde el conocimiento científico-tecnológico se apoya en la transversalidad del currículum.

---

<sup>1</sup> Autores de esta experiencia: Miguel Ángel Fernández Martiarena, Norma S. Aguerre Alves, Guillermo Da Silva Olivera, Amalio Cano Borba, Lydia B. Rivero, Elba Aurellotti, Rodrigo Alonso, Marisa Barboza, Roxana Uriano, Horacio Uriarte, José Gómez, Félix Gras, Eddy Lauber, Ramiro López, Martín Peralta, Mariela Rodríguez, Daniela Zunini.

Es entendible, entonces, que la estrategia de retención que antes se apoyaba en el trabajo manual del taller, hoy pase por una estrategia que privilegia la adquisición del conocimiento científico–tecnológico desde la transversalidad curricular en trabajos por proyectos ejecutados en el taller.

Estos cambios, si bien apuntan a corregir las diferencias ya descritas entre los subsistemas, generan la necesidad de parte de nuestro colectivo docente de atender nuevas acciones para la retención escolar en un contexto de mayores exigencias educativas para nuestros alumnos.

La implementaron y puesta en marcha de la reforma educativa produjo un cambio de perfil en el alumnado que, tradicionalmente, demandaba nuestros cursos. Ahora la problemática de la retención escolar pasaba directamente por el falso conflicto entre el “hacer” clásico en el taller y el “pensar” en las asignaturas.

La propuesta desarrollada desde el PPI (Proyecto Pedagógico Institucional) por el equipo de la Dirección, intentaba compartir junto al colectivo docente la preocupación con relación a los resultados del centro. Para ello propició dentro de los espacios de coordinación de centro, la discusión y reflexión de estos resultados a partir de los indicadores académicos recogidos sistemáticamente a partir de la implementaron del PPI.

De estas discusiones surgió la necesidad de insistir sobre el trabajo interdisciplinario entre los docentes por niveles y grados, en concordancia con la propuesta del trabajo por proyectos desde los centros de interés para cada orientación.

Para ello se propuso que la contextualización de los contenidos disciplinares apuntara en sus estrategias didácticas a facilitar no sólo la concreción de los proyectos, en el entendido de que éstos debían reunir las competencias cognitivas, técnicas y tecnológicas, sino que además deberían estas estrategias facilitar al alumno una comprensión de la propuesta desde la disciplina para el éxito de su formación.

En ese entendido, una de las asignaturas que históricamente presenta las mayores dificultades para los estudiantes y docentes en el sentido anteriormente descrito es, sin duda, Matemática.



## Fundamentación y antecedentes

La reforma de los años 1986 y 1989 creaba nuevos cursos para el nivel de educación media superior y técnica terciaria, lo que hoy conocemos como cursos técnicos y carrera de ingeniería tecnológica. A raíz de ella se crearon en los centros que debían llevarla adelante, estructuras de apoyo en aquellas asignaturas que históricamente representaban un nivel de dificultad mayor tanto para los alumnos como para los docentes. Este era el caso de Física, Matemática y Química.

En nuestro centro, a partir de 1990, se crearon dos departamentos: uno de Matemática y otro de Física. El origen de éstos también se relacionaba con aspectos de una reforma en curso. Básicamente, la propuesta del departamento era atender la necesidad de orientación técnico-pedagógica, contextualización de contenidos y adecuación de material para llevar adelante la propuesta. También debía coordinar las acciones de capacitación para los docentes implicados en los nuevos cursos, entrevistas de orientación a nuevos docentes, recopilar, compaginar y solucionar pruebas de evaluación integrando así una bibliografía de consulta para docentes y alumnos.

También debía llevar registros de los antecedentes estudiantiles en Matemática, generando una base de datos con relación a los índices de promoción, repetición y exámenes por nivel, grado y orientación.

De hecho, este trabajo de recopilación de datos confirmaba que la asignatura Matemática representaba, ya en ese entonces, un importante componente para el éxito o fracaso estudiantil. Dificultades que se percibían en la medida que un gran porcentaje de los alumnos reprobaba la materia, o que ésta se convertía para ellos en un obstáculo que les impedía avanzar hacia la culminación del curso en los tiempos previstos.

Para ese entonces, el departamento había optado por una estrategia de asistencia a los estudiantes con dificultades realizando contra-cursos, preparación para exámenes, clases de repaso, etc., estrategia ésta que fue institucionalizándose con resultados inciertos a lo largo del tiempo.

Los datos recabados para el periodo 1994–1998 muestran que para el caso de Matemática los porcentajes de promovidos, repetidores y a examen se situaban en: 45%, 30% y 22% respectivamente.

Estos indicadores corresponden a los cursos situados en el nivel de ense-

ñanza media y media superior (Formación profesional superior y Cursos Técnicos en todas las orientaciones).

A partir de 1999 se implementó la Transformación de la enseñanza media superior (TEMS), reforma que apunta a una democratización de las opciones de bachillerato incluyendo nuevas modalidades a cargo del subsistema de Educación Técnico profesional (UTU). Con esto se aseguraba la universalidad del acceso a la Universidad de la República, una navegabilidad por el sistema y equidad en el aseguramiento de la calidad de los egresos en el nivel. Para ello la Educación Técnico-profesional implementó la modalidad de Bachilleratos tecnológicos en un espectro de orientaciones alineadas con las correspondientes propuestas de formación técnica terciaria (tecnificaciones al egreso de los bachilleratos).

Esta propuesta genera un currículum que tiene tres aspectos importantes: el primero tiene que ver con un espacio de equivalencia que asegura la navegabilidad dentro del sistema nacional, en él aparecen los contenidos propedéuticos propios del nivel (Matemática, Ciencias, Lengua e Inglés); un segundo espacio tiene que ver con los contenidos técnicos y tecnológicos propios de la orientación elegida, en este trayecto se pretenden asegurar las competencias básicas para el egreso dentro del perfil (acreditación de competencias, titulación, o crédito educativo). Finalmente, el tercer aspecto tiene que ver con los espacios de opción del estudiante en materia de profundización profesional y/o de nivelación en ambos trayectos.

Este diseño genera cargas horarias que promedian las 40 horas semanales para los bachilleratos y de unas 30 horas para la formación profesional superior. Si se comparan estas cargas con el bachillerato equivalente de enseñanza secundaria, se percibe que los bachilleratos tecnológicos tienen más del doble de carga horaria que su equivalente de secundaria con las mismas exigencias.

Esto sin dudas es un desafío diferente para los estudiantes y para la institución, ya que para los primeros representa no sólo un cambio en la visión que tenían de la institución sino, además, un nuevo nivel de exigencia académica.

Para la institución y en particular para nuestro centro, este desafío tiene que ver fundamentalmente con un cambio de estrategias para lograr los mejores resultados. Esta estrategia general, definida en la misión de nuestro centro, se apoya en la visión de lograr estándares de calidad en los resultados educativos en un proceso de mejora continua.



Para ello se entendía y entiende necesario que los egresados reúnan, no sólo las condiciones óptimas certificadas institucionalmente para cada curso o nivel, sino que además debe darse plena satisfacción a las demandas personales y colectivas en cuanto a una sólida formación de base que se constituya en garantía de éxito para la formación permanente y para la participación responsable del individuo en la vida del país.

Por ello es que, a instancias del Equipo de Dirección y junto al PEC (Proyecto Educativo de Centro), el Departamento de Matemática se aboca a la implementación de una nueva estrategia que contribuya a mejorar la retención escolar desde la mejora de los resultados en esta asignatura.

Para ello se cuenta en este nuevo contexto con la experiencia desarrollada anteriormente en materia de sistematización de datos, conocimiento y experiencia de los contenidos y de los docentes; también se cuenta ahora con los espacios curriculares de coordinación y de nivelación a propuesta de los docentes. Con estos elementos de reflexión primarios, el equipo de dirección dispuso los espacios pertinentes para que en las horas de coordinación, los docentes implicados, liderados por el Departamento de Matemática, comenzaran un trabajo para el diseño de un plan operativo dentro de la estrategia general del centro.

## Una nueva estrategia...

El seguimiento y análisis de los resultados académicos para los cursos de Bachillerato tecnológico y Formación profesional superior realizado por el Departamento de Matemática confirman en general la correlación existente entre los resultados de esta asignatura y la retención escolar.

Los datos confirman en el año 2003 que cada 10 alumnos que ingresan en estos cursos, 3 obtienen promoción total, 3 son eliminados o deben repetir el curso y 4 son promovidos parcialmente.

De estos 4 promovidos parcialmente, 3 deben rendir Matemática entre las asignaturas que les quedaron pendientes, esto sin lugar a dudas le asigna a esta ciencia un papel preponderante en la incidencia de los indicadores de repetición, retención y rezago.

En las reuniones que se convocaron a iniciativa del equipo de Dirección a través del Departamento de Matemática, los docentes tuvieron la oportunidad de tomar contacto con la realidad de los datos recabados, no sólo de sus grupos, sino de todo el centro, abordando así la problemática desde una

perspectiva más sistemática por cuanto les permitió tener una visión general del problema tanto en el ámbito de grado y curso, como de orientación.

Dentro de las hipótesis que se manejaron, como intento de aproximación al problema de los fracasos en esta asignatura, los docentes indicaron entre otras:

- Alta heterogeneidad de niveles de partida (ingreso) asociados al origen académico de los estudiantes.
- Escasa preparación de base para el nivel.
- Falta de hábitos de estudio.
- Programas de estudios descontextualizados en la secuencia del curso y en sus contenidos.
- Falta de criterios conjuntos para el trabajo de evaluación dentro del mismo nivel.
- Carencias de formación de los docentes en el trabajo interdisciplinario y escasa flexibilidad conceptual para adoptar estrategias innovadoras.
- Criterios diferentes de parte de los docentes sobre mínimos y máximos exigibles para el nivel y el curso.
- El sistema de reválidas no asegura los mínimos exigibles en virtud de que son concedidas sin tener en cuenta el año de su aprobación o los años que el alumno permaneció fuera del sistema.
- La rotatividad docente derivada de los mecanismos de elección y adjudicación de horas imposibilita niveles de permanencia que aseguren un trabajo asociativo de larga duración.

A partir de estas aproximaciones y reflexiones, el colectivo docente de Matemática y su departamento implementaron un plan operativo dentro de la estrategia general del centro. Este plan tiene tres ejes fundamentales de acción:

- El trabajo colectivo desde la asignatura.
- La responsabilidad por los resultados.
- El trabajo interdisciplinario dentro del o de los cursos.

Para ello se señalan como principales líneas de acción:

- La planificación y contextualización de los contenidos programáticos en conjunto, teniendo como eje el nivel para el grado/ curso en cada una de las orientaciones de Educación Media Tecnológica y Educación Media Profesional.
- Una segunda línea de acción ligada a la unificación de los criterios



de evaluación, diagnóstica, de proceso y final, de forma tal que puedan utilizarse adecuadamente los espacios previstos en la currícula para la nivelación de conocimientos y la evaluación de resultados e impacto del plan.

- Finalmente la última línea de acción tiene que ver con dos aspectos importantes: el primero, apunta a la elaboración de material didáctico de apoyo al estudiante, tanto sea para ejercicios prácticos como de material teóricos, producidos en conjunto por el colectivo y puestos a disposición de los alumnos a medida que avanza cada uno de los cursos. De esta forma se intenta que los estudiantes sean copartícipes junto a sus docentes en la responsabilidad por los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando una estrategia de trabajo colectivo entre los docentes y los alumnos. El otro aspecto tiene que ver con la necesaria e imprescindible labor de capacitación y formación en aspectos técnicos y didáctico pedagógicos construidos dentro del propio colectivo docente de Matemática; para ello se propician actividades académicas sobre temáticas específicas, invitando a profesores externos del medio y/o de los institutos de formación, actividades estas que son evaluadas y certificadas por el centro docente.

## El desarrollo de la experiencia

Las líneas de acción planteadas se están desarrollando satisfactoriamente.

Las salas por nivel y orientación han planificado la actividad anual priorizando contenidos temáticos a desarrollar y cronogramas tentativos.

Las pruebas de sondeo coordinadas fueron aplicadas y evaluadas por todos los docentes. En estos momentos se están aplicando las segundas pruebas anuales.

El Departamento continúa con clases de apoyo, especialmente a alumnos que deben rendir exámenes en los próximos períodos, en su constante preocupación por una ayuda pedagógica complementaria brindada gratuitamente por la institución.

Las clases de nivelación se desarrollan normalmente atendiendo alumnos del grupo correspondiente y a otros que solicitan ayuda, ampliando así las oportunidades a todos los estudiantes del centro e inclusive extendiendo ésta a estudiantes libres o ex alumnos.

Se continúa con la elaboración de material didáctico que se encuentra a disposición de alumnos y docentes y dispositivos pedagógicos. Parte importante en este aspecto es el uso de las herramientas multimedia (Internet, software, y otros) por parte de los docentes.

La experiencia se ha extendido a Escuelas de la región y se continúa tratando de resolver el problema de la deserción escolar a causa de la asignatura.

## Materiales pedagógicos

Debido a la amplia oferta educativa que ofrece la Escuela, en las distintas orientaciones y niveles, diversos son los programas a desarrollar, algunos netamente teóricos y otros teórico-prácticos.

Es en estos últimos donde se han utilizado mayor cantidad de dispositivos pedagógicos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, poniendo en práctica los docentes la estrategia de trabajo en forma conjunta para la elaboración y utilización de los mismos.

Debemos destacar que esta estrategia por el trabajo en equipos se utiliza como estrategia pedagógica con los alumnos, intentando verificar posteriormente indicadores de logros:

Estrategia pedagógica para el trabajo de aula:

### ■ 1º objetivo:

#### **Desarrollar en los jóvenes la capacidad de trabajo en equipos.**

Para ello se plantean dos mecanismos o herramientas de trabajo áulico:

El docente organiza el proceso de aprendizaje en base a equipos, estos deberán arribar a una única solución/es de consenso para los ejercicios propuestos. Se evaluará y calificará a los estudiantes por grupo, tanto por los resultados obtenidos en la solución/es de los ejercicios o tareas propuestas, como por los mecanismos de interacción entre los estudiantes para arribar a esa solución.

Los equipos reciben parte de un ejercicio o problema que deben resolver por consenso, el resultado final es la sumatoria de los resultados parciales. Los equipos pasan a una etapa de discusión y deben colaborar con sus resultados para obtener una única respuesta final. Se evaluará y calificará a todos los estudiantes, sólo por los resultados finales del ejercicio.



## ■ 2º objetivo:

### Desarrollar la capacidad crítica y la creatividad.

A los equipos se le presentan dos o más ejercicios con sus soluciones, éstas podrán ser todas correctas, algunas o ninguna. Los equipos deberán examinar, seleccionar y fundamentar sus opciones. Posteriormente los equipos iniciarán una etapa de discusión y análisis de sus resultados. Se evaluarán los procedimientos de cada equipo para llegar a sus conclusiones y se calificará al equipo en base a sus resultados.

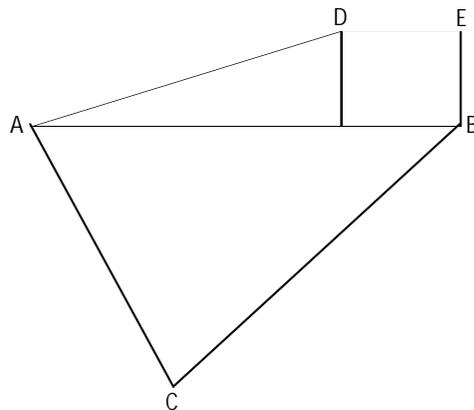
### *Ejemplos de Dispositivos didácticos.*

Para la estrategia definida en a) Dé soluciones independientes

Construir un triángulo conociendo: el lado  $a$  la mediana de  $a$  y la altura  $h_a$ , análisis y discusión. Indicar soluciones.

Para la estrategia definida en b) Dé soluciones parciales independientes y solución final dependiente.

Hallar los lados del triángulo ABC que se muestra en la figura:



AD = 14  
DE = 6  
EB = 6  
Ángulo ABC =  $82^{\circ} 28'$   
Ángulo DAC =  $90^{\circ}$

### Plan de trabajo:

Equipo A: Hallar lado AB

Equipo B: Hallar ángulo BAC.

Equipo C: Hallar ángulo ACB.

Equipo único al final de las soluciones parciales:

Hallar los 3 lados del triángulo ABC y el perímetro de la figura.

Se calificará a razón de 40% a las soluciones correctas de cada equipo y 60% a la solución final.

También dentro de la estrategia general, se evaluará en la aplicación de cada uno de los dispositivos didácticos, la capacidad de los equipos de:



- Definir objetivos comunes
- Asegurar los roles de cada integrante
- Acordar reglas de trabajo.
- Desarrollar un plan de actividades.
- Compartir la información y conocimientos
- Compartir los resultados.

Para la evaluación de tareas utilizamos una tabla de tabulación de los resultados, en la cual observando los colores predominantes, concluimos los logros alcanzados tanto individualmente como grupalmente. Por ejemplo, la siguiente fue utilizada en la prueba diagnóstica.

### PRUEBA DIAGNÓSTICA

GRUPO:

N°	NOMBRE	Operatoria en R			Criterios de Prioridad		Comprensión Lectora		Razonamiento		Expresiones Algebraicas			Valores numéricos	Porcentaje
		1	2	3	2	5	6	5	6	4	5	3	4	5	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															

Referencias:

MUY BUENO ■ ACEPTABLE ■ MALO ■ SIN ELEMENTOS DE JUICIO ■



Otros dispositivos didácticos utilizados en esta estrategia:

- Para geometría se estimula a los alumnos a construir modelos geométricos partiendo de material reciclable obtenido en sus domicilios. Se utilizan también juegos didácticos contruidos o adquiridos que deben armarse formando varios cuerpos geométricos.
- Software didáctico específico por contenidos programáticos o con previa selección por el colectivo docente.
  - CABRI para geometría (versión de evolución).
  - FW27 para representación y estudio de funciones (versión de evolución).
  - DERIVE para cálculo y resolución de ecuaciones (versión de evolución).
  - DESCARTES. Ejercicios interactivos. (proporcionado por el Programa. PEC; Programa de Conectividad Educativa).
  - SOLVER. Programación lineal.
  - SIMPLES. Programación lineal.

Para algunos temas utilizamos guías de aprendizaje que denominamos fichas tales como:

FICHA N°.....

#### ECUACIONES DE SEGUNDO GRADO

1- Encontrar las raíces del trinomio  $y = ax^2 + bx + c$  es resolver la ecuación de segundo grado \_\_\_\_\_ lo cual se logra aplicando la fórmula:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

2- Esta fórmula se obtiene partiendo de la forma tipo  $ax^2 + bx + c = 0$  siguiendo los pasos:

Se multiplican ambos miembros por 4 a \_\_\_\_\_

Se transpone 4 a c al otro miembro \_\_\_\_\_

Se suma  $b^2$  a los dos miembros \_\_\_\_\_

Se factora el primer miembro \_\_\_\_\_

Se elimina el cuadrado \_\_\_\_\_

Se despeja x y resulta \_\_\_\_\_

3- La expresión  $b^2 - 4ac$  se denomina \_\_\_\_\_ y se representa con la letra griega  $\Delta$  (-----)

4- Si  $\Delta > 0$  se obtienen \_\_\_\_\_

Si  $\Delta = 0$  se obtienen \_\_\_\_\_

Si  $\Delta < 0$  se obtienen \_\_\_\_\_

5- Para la parábola representativa del trinomio de 2º grado sea tangente al eje de las abscisas, el  $\Delta$  debe ser \_\_\_\_\_

6- Si  $a \neq 0$ ,  $b = 0$ ,  $c = 0$  la ecuación se reduce a \_\_\_\_\_ que tiene dos raíces iguales a \_\_\_\_\_



Si  $a = 1$ , la función correspondiente es  $y = x^2$  y su representación gráfica es una parábola que tiene un mínimo en el punto (\_\_\_\_\_) y es simétrica respecto al eje \_\_\_\_\_

7- Si  $a \neq 0, b = 0, c \neq 0$  la ecuación se reduce a la forma \_\_\_\_\_ que tiene dos raíces iguales de \_\_\_\_\_ signo que se obtienen:  
 Transponiendo al segundo miembro el término independiente \_\_\_\_\_  
 Pasando como divisor al factor que multiplica a la incógnita \_\_\_\_\_  
 Despejando la  $x$  \_\_\_\_\_  
 Resolver  $x^2 - 4 = 0, 3x^2 - 27 = 0$

8- Si  $a \neq 0, b \neq 0, c = 0$  la ecuación es de la forma \_\_\_\_\_ que se resuelve  
 Sacando factor común la  $x$  \_\_\_\_\_ por lo cual la solución es siempre \_\_\_\_\_ y la otra \_\_\_\_\_

B) Resolver:  $3x^2 + 6 = 0$  ,  $x^2 - 4x = 0$

9- Si  $a = 0, b = 0, c = 0$  la ecuación  $ax^2 + bx + c = 0$  se denomina \_\_\_\_\_ y se resuelve aplicando la \_\_\_\_\_

10- Resolver:  
 $x^2 + 9x + 20 = 0$   
 $2x^2 - 8x + 8 = 0$   
 $2x^2 - 14x + 24 = 0$   
 $3x^2 + 2x + 4 = 0$

FICHA N°.....

**PROPIEDADES DE LAS RAÍCES**

Conociendo las raíces de una ecuación de segundo grado podemos formar la ecuación original aplicando dos propiedades:

A) Suma de las raíces  $x_1 + x_2 = -b/a$

Que se obtiene

$$x_1 = \frac{\sqrt{-b + \Delta}}{2a}$$

Sumando +

$$x_2 = \frac{\sqrt{-b - \Delta}}{2a}$$

Cancelando términos  $x_1 + x_2 =$  \_\_\_\_\_

Simplificando  $x_1 + x_2 =$  \_\_\_\_\_

Resulta  $x_1 + x_2 =$  \_\_\_\_\_

B) Producto de las raíces  $x_1 \cdot x_2 = c/a$

Que se obtiene multiplicando:  $x_1 \cdot x_2 =$  \_\_\_\_\_

Aplicando productos notables:  $x_1 \cdot x_2 =$  \_\_\_\_\_

Cancelando y simplificando:  $x_1 \cdot x_2 =$  \_\_\_\_\_

Resulta:  $x_1 \cdot x_2 =$  \_\_\_\_\_

2)- Cuando  $a = 1$  la suma de las raíces es \_\_\_\_\_ y el producto es \_\_\_\_\_ y la ecuación  $x^2 + bx + c = 0$  se escribe \_\_\_\_\_  $x^2$  \_\_\_\_\_  $x$  \_\_\_\_\_ = 0





13- Representar gráficamente, determinar raíces, vértices y eje de simetría de las siguientes funciones cuadráticas

$$y = x^2 - 2x - 3$$

$$y = x^2 - 4x + 4$$

$$y = x^2 + x + 3$$

FICHA N° .....

**FORMA FACTORIAL DE LA ECUACIÓN DE SEGUNDO GRADO**

1- El trinomio de 2º grado se descompone en los tres factores siguientes

- el coeficiente de  $x^2$
- $x$  menos una de las raíces de la ecuación
- $x$  menos la otra raíz de la ecuación

Esta descomposición se logra utilizando la propiedad de las raíces:

$$x_1 + x_2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x_1 \cdot x_2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

de donde despejamos  $b = \underline{\hspace{2cm}}$

$$c = \underline{\hspace{2cm}}$$

Sustituimos los valores hallados en  $ax^2 + bx + c = ax^2 + \underline{\hspace{1cm}}x + \underline{\hspace{1cm}}$

Efectuando operaciones resulta

\_\_\_\_\_

Factoreando a

\_\_\_\_\_

Factoreando nuevamente  $x$  y  $x^2$

\_\_\_\_\_

Factoreando  $(x - x_1)$  resulta \_\_\_\_\_ si  $\Delta > 0$

2- Si las dos raíces son iguales o sea  $\Delta = 0$  la descomposición se reduce:

$$ax^2 + bx + c = a (x - x_1) (x - x_1)$$

o sea

$$ax^2 + bx + c = \underline{\hspace{4cm}}$$

3- Si  $\Delta < 0$  las raíces son

$$x_1 = a + b i \quad x_2 = a - b i$$

Por lo tanto  $ax^2 + bx + c = \underline{\hspace{4cm}}$

por productos notables: \_\_\_\_\_

sabiendo  $i^2 = -1$  \_\_\_\_\_

resulta: \_\_\_\_\_

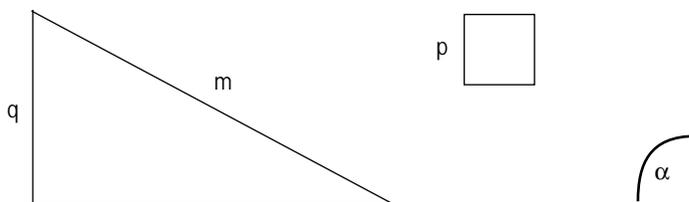
4- Descomponer factorialmente:

$$4x^2 + 4x - 8 = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$5x^2 - 20x + 20 = \underline{\hspace{4cm}}$$

## FICHA IV

## RELACIONES FUNDAMENTALES

PARTE 1-

a) Aplicando la relación de Pitágoras en este triángulo

$$m^2 = \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}}$$

b)  $\text{sen } \alpha = \underline{\hspace{2cm}} \rightarrow (\text{sen } \alpha)^2 = \underline{\hspace{2cm}}$

$\text{cos } \alpha = \underline{\hspace{2cm}} \rightarrow (\text{cos } \alpha)^2 = \underline{\hspace{2cm}}$

c)  $(\text{sen } \alpha)^2 + (\text{cos } \alpha)^2 =$   
 $\underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}}$

$\rightarrow (\text{sen } \alpha)^2 + (\text{cos } \alpha)^2 = \underline{\hspace{2cm}}$

d) Teniendo en cuenta la parte (a):

$(\text{sen } \alpha)^2 + (\text{cos } \alpha)^2 =$   
 $\underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$

$\rightarrow (\text{sen } \alpha)^2 + (\text{cos } \alpha)^2 = \underline{\hspace{2cm}}$

NOTACIÓN:  $(\text{sen } \alpha)^2 = \text{sen}^2 \alpha$  ;  $(\text{cos } \alpha)^2 = \text{cos}^2 \alpha$

$$\boxed{\text{sen}^2 \alpha + \text{cos}^2 \alpha = 1} \quad (\text{I})$$

PARTE 2-

En el mismo triángulo rectángulo:

$\text{sen } \hat{\alpha} = \underline{\hspace{2cm}} ; \text{cos } \hat{\alpha} = \underline{\hspace{2cm}} ; \text{tg } \hat{\alpha} = \underline{\hspace{2cm}}$

$\frac{\text{sen } \hat{\alpha}}{\text{cos } \hat{\alpha}} = \underline{\hspace{2cm}} : \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}} \times \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$

$\rightarrow \frac{\text{sen } \hat{\alpha}}{\text{cos } \hat{\alpha}} = \underline{\hspace{2cm}} \alpha \quad (\text{II})$

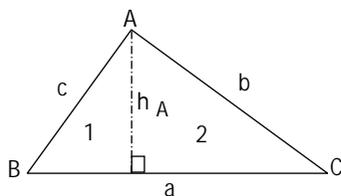
**EJERCICIOS:**

- 1- Utilizando la relación (1) despejar  $\text{sen } a$  y  $\text{cos } a$
- 2- a) Sabiendo que  $\text{sen } a = 0,8$  calcular  $\text{cos } a$
- b) Sabiendo que  $\text{sen } b = 1/2$  y  $\text{cos } b = \sqrt{3}/2$  hallar  $\text{tg } b$
- c) Sabiendo que  $\text{tg } x = 5/4$  hallar  $\text{cotg } x$

FICHA V

**TEOREMA DEL SENO**

Dado un triángulo cualquiera ABC, consideramos una de sus alturas, por ejemplo la del vértice A, que la llamaremos  $h_A$  :



Se determinan así dos triángulos

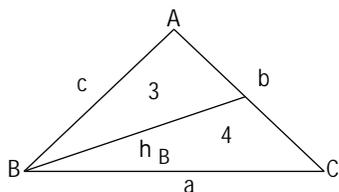
EN EL TRIANGULO 1 :  $\text{sen } B = \frac{h_A}{\text{[ ]}}$   $\rightarrow h_A = \text{[ ]} \text{sen } B$

EN EL TRIANGULO 2 :  $\text{sen } C = \frac{h_A}{\text{[ ]}}$   $\rightarrow h_A = \text{[ ]} \text{sen } C$

De las relaciones anteriores, aplicando la propiedad transitiva se deduce que:

$\text{[ ]} \text{sen } B = \text{[ ]} \text{sen } C \rightarrow \frac{\text{sen } B}{\text{[ ]}} = \frac{\text{sen } C}{\text{[ ]}}$   
 (1)

Si ahora consideramos la altura del vértice B o sea  $h_B$  tendremos :



EN EL TRIÁNGULO 3 :  $\text{sen } A = \frac{h_B}{\square} \rightarrow h_B = \square \text{ sen } A$

EN EL TRIÁNGULO 4 :  $\text{sen } C = \frac{h_B}{\square} \rightarrow h_B = \square \text{ sen } C$

Aplicando la propiedad transitiva :

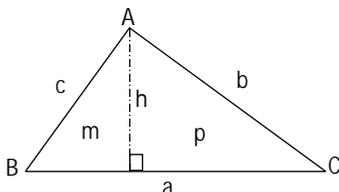
(2)  $\square \text{ sen } A = \square \text{ sen } C \rightarrow \frac{\text{sen } A}{\square} = \frac{\text{sen } C}{\square}$

De (1) y (2) se deduce que:

$$\frac{\text{sen } A}{\square} = \frac{\text{sen } B}{\square} = \frac{\text{sen } C}{\square}$$

### TEOREMA DEL COSENO

Dado un triángulo cualquiera ABC, consideramos la altura de vértice B (por ejemplo):



Se determinan dos triángulos (1) y (2), y dos segmentos  $m$  y  $p$

tal que  $m + p = \square$  (1)

En el triángulo (1) aplicando Pitágoras se tiene:

(II)  $h^2 + \square^2 = \square^2 \rightarrow h^2 = \square^2 - \square^2$

En el triángulo (2), aplicando Pitágoras

$\square^2 = h^2 + \square^2 \rightarrow$  sustituyendo  $h^2$  de la relación (II)

Se tiene:  $\square^2 = \square^2 - \square^2 + \square^2$



O sea que  $a^2 = c^2 - m^2 + p^2$

De (I) se deduce que  $p = b - m \rightarrow p^2 = (b - m)^2$

Sustituyendo en la última relación obtenida y desarrollando  $(b - m)^2$  se tiene:  
 $a^2 = c^2 - m^2 + (b - m)^2 = c^2 - m^2 + b^2 - 2bm + m^2$

Simplificando se obtiene:  $a^2 = c^2 + b^2 - 2bm$  (III)

A qué es igual m? Del (1) se tiene que

$$\cos A = \frac{m}{\quad} \rightarrow m = \quad \cos A$$

y sustituyendo en (III) se obtiene

$$a^2 = \quad^2 + \quad^2 - 2 \quad \quad \quad$$

Relación que permite calcular un lado a conociendo \_\_\_\_\_

Dicha relación será válida para los otros lados?

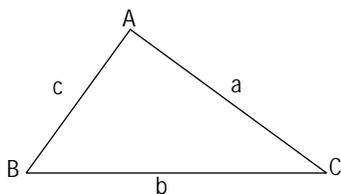
$b^2 = \quad \quad \quad c^2 = \quad \quad \quad$

En qué cambiaría la demostración?

---

**EJERCICIOS**

Dado un triángulo ABC, hallar todos sus datos:



1-Si  $a = 45, A = 38^\circ, B = 87^\circ 30'$

2-Si  $b = 123, A = 40^\circ 15', C = 105^\circ 48'$

3-Si  $b = 41, c = 75, A = 39^\circ 27'$

4-Si  $a = 431, b = 832, C = 120^\circ$



## DATOS DE LA INSTITUCIÓN:

Escuela Técnica "CATALINA HARRIAGUE DE CASTAÑOS"

**Domicilio:** José Pedro Varela 441. SALTO.

**País:** República Oriental Del Uruguay

**Departamento:** Salto

**Teléfono:** Dirección: 073 35987    Secretaría 073 32362

**Correo electrónico:** [www.utusalsal100@anep.edu.uy](mailto:www.utusalsal100@anep.edu.uy)

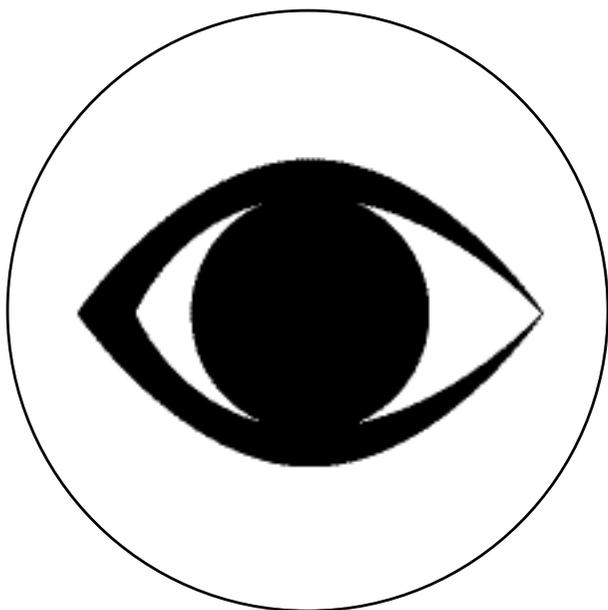
### Autoridades

**Director:** Prof. Miguel Ángel Fernández Martirena

**Instituciones participantes:** Escuela Técnica de Salto.

**Coordinadora responsable:** Norma Susana Aguerre Alvez, (Jefa del Departamento de Matemática)

**Participantes:** Guillermo Da Silva Olivera (Adjunto al Departamento de Matemática), Amalio Cono Borba, Lyda Beatriz Rivero, Elba Ancellotti, Rodrigo Alonso, Marisa Barboza, Roxana Uriano, Horacio Duarte, José Gómez, Félix Gras, Eddy Lauber, Ramiro López, Martín Peralta, Mariela Rodríguez, Daniela Zunini



*Otras miradas sobre  
la retención escolar*

---



## *Notas sobre la producción del fracaso escolar masivo\**

### **Presentación**

El fracaso escolar masivo constituye una problemática central en el seno de nuestras sociedades, en la medida en que construye diferentes trayectorias educativas para niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los distintos grupos sociales, condicionando desarrollos individuales y sociales también diferentes. En tanto la escolaridad obligatoria constituye una “característica antropológica de las sociedades modernas” (Sacristán, 2000), es decir, son parte constitutiva de las mismas y, por lo tanto, centrales para la formación social y cultural de los jóvenes, la existencia de trayectorias escolares inconclusas, discontinuas y aun inexistentes profundiza las desigualdades sociales.

Abordar la producción del fracaso escolar masivo es una cuestión altamente compleja en la medida en que constituye una problemática en la que intervienen diversas dimensiones y sus complejas relaciones.

Un primer acercamiento, indudablemente, conduce nuestra mirada a la estructura de nuestras sociedades, toda vez que los índices de fracaso escolar se concentran en niños, niñas y adolescentes que viven en contextos de pobreza y diversidad cultural. En este nivel, nos estamos refiriendo a los renovados mecanismos a través de los cuales las sociedades recrean y refuerzan las desigualdades sociales que se expresan, entre otras modalidades, en las relaciones de producción, en la desigual distribución de bienes y servicios, en el campo de los derechos sociales y en la participación política.

Una segunda aproximación nos remite al funcionamiento y características de los sistemas educativos nacionales y al plano de las políticas educativas, en tanto perfilan la direccionalidad de las condiciones de escolarización que, en cada momento histórico, se ofrecen a los niños y jóvenes.

Un tercer acercamiento nos remite al nivel de las instituciones escolares y a la complejidad de las relaciones entre sujetos concretos en su encuentro diario y, por lo tanto, al conjunto de representaciones y prácticas que delinear las dinámicas escolares cotidianas; espacio en el que asumen contenidos concretos y variables los mandatos educativos de cada época y sociedad.

---

\*Autora: María Paula Montesinos, Lic. en Ciencias de la Educación. Mgr. en Políticas Sociales. Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Esta diferenciación de niveles para pensar la problemática que nos ocupa no significa que correspondan a esferas separadas y autónomas entre sí, por el contrario constituyen niveles distinguibles analíticamente, ya que no es posible pensar a las instituciones y a los procesos que allí se despliegan por fuera de las características de las sociedades en que se encuentran ni de las coordenadas que marcan cada coyuntura histórica, y lo mismo puede decirse respecto de los sistemas educativos y las orientaciones que se hacen presentes en las políticas educativas.

Pero, en las instituciones educativas asumen una particular carnadura las problemáticas del fracaso escolar masivo y de la retención educativa de chicos, chicas y jóvenes, que suele expresarse en impotencias, desafíos, tensiones, iniciativas, contradicciones, avances y retrocesos, proyectos, frustraciones, sufrimiento, pero también logros, vínculos renovados, procesos de problematización de prácticas y perspectivas, diálogo, conflicto, etc.

Esto es así porque los problemas sociales se construyen, tramitan y resignifican en el plano de las relaciones entre sujetos concretos y, para la problemática que nos ocupa, "el fracaso escolar sólo puede entenderse en la interacción, en sentido fuerte, de las singularidades de los alumnos y las características de las prácticas escolares" (Baquero, 2005)<sup>1</sup>. Esta afirmación no es equivalente a hacer recaer la exclusividad de la responsabilidad en la producción del fracaso escolar masivo en las instituciones educativas, pero sí nos habilita a señalar su no neutralidad. Las instituciones educativas ejercen una enorme influencia en la conformación de las identidades individuales y sociales. Las prácticas que allí se despliegan pueden producir en los niños y jóvenes un 'sentido del yo' como alguien 'entendido' o como alguien 'fracasado' (Levinson y Holland, 1996) y esa diferencia asume centralidad política. Con esto queremos plantear que es esa posibilidad de producir *diferencias*, ese sentido no fijado de antemano de lo que allí ocurre, la que señala el carácter inexorablemente político de las instituciones educativas: éstas contienen la posibilidad de generar condiciones para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en la diversidad de contextos, situaciones y sujetos, ampliando los márgenes de democratización social y participación ciudadana.

Ahora bien, dado el objetivo de esta publicación, en lo que sigue nos abocaremos especialmente al segundo y tercer nivel de indagación señalados<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta expresión es desarrollada por Ricardo Baquero en esta misma publicación (véase página 206).

<sup>2</sup> Para abordar la compleja relación entre los planos señalados, recomendamos la lectura de los siguientes textos: Rockwell y Ezpeleta "Escuela y clases subalternas" y Souza Patto *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, citados en la bibliografía final.



## Un abordaje posible sobre la producción del fracaso escolar masivo: desnaturalizando conceptos y representaciones

Para comenzar a desbrozar algunas de las dimensiones presentes en la producción de esta problemática, uno de los aspectos centrales que aquí nos interesa destacar se vincula con el tipo de estructura fundante de nuestros sistemas educativos y que se ofrece como condición de escolarización a las nuevas generaciones: la estructura graduada, organizada a través de la conformación de grupos de niños y jóvenes con paridad de edad e instruidos de manera simultánea y presencial por un docente, genera un corset que obtura pensar las singularidades de los procesos educativos reales que se despliegan en las instituciones educativas, el tipo de problemáticas que allí se configuran<sup>3</sup> y las singularidades de los sujetos que en ella se encuentran.

Este modo de organización tiene un supuesto fuerte que lo sustenta: la existencia de homogeneidad de sujetos, procesos, desarrollos, estilos de enseñanza y resultados de aprendizaje. Este supuesto, convertido en tradición, conduce a pensar en abstracto los problemas de la escolarización, de la enseñanza y del aprendizaje ya que al homogeneizar sujetos, situaciones y procesos, se niegan las complejidades, contradicciones y diversidad de la experiencia escolar cotidiana. Y, como consecuencia, se naturaliza otro supuesto de innegable vigencia: los problemas de escolarización son problemas de los sujetos–alumnos, no del dispositivo escolar, no de las interacciones escolares, no de las condiciones pedagógicas que se ofrecen para hacer posible aquello que se determina como mandato educativo<sup>4</sup>.

En la historia de nuestros sistemas educativos no han faltado diversas iniciativas político–pedagógicas para abordar la producción del fracaso escolar masivo, que dieron lugar a multiplicidad de programas, planes y proyectos de diferente signo. Sin embargo, lo que suele observarse es que muchas de ellas no tienen en cuenta la complejidad de su producción, tanto en el nivel de las formulaciones técnico–políticas, como en el de las prácticas educativas cotidianas. Como consecuencia de esto, muchas veces —y de manera a veces involuntaria— se produce aquello que se tendía a evitar,

<sup>3</sup> Al respecto son ilustrativos los ejemplos que aporta Flavia Terigi en esta misma publicación acerca de cómo pensar ciertos problemas pedagógicos como el ausentismo o la presencia de alumnas–madres en las escuelas (véase página 238).

<sup>4</sup> Un desarrollo más amplio de estas perspectivas puede encontrarse en los textos de Baquero y Terigi.



esto es, el reforzamiento de procesos de estigmatización social de chicos y jóvenes que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural y el mantenimiento de las condiciones de escolarización que generan aquello que, luego, se quiere remediar.

Llegados a este punto, entonces, la otra vía que proponemos para reflexionar acerca de la producción del fracaso escolar masivo de nuestros sistemas educativos y de las estrategias de retención que se diseñan, consiste en *desnaturalizar algunos de los supuestos y representaciones que orientan muchas de las decisiones y prácticas cotidianas de numerosos actores vinculados al quehacer educativo: docentes, directivos, especialistas, políticos, padres y también alumnos y alumnas*. Dichas representaciones abrevan en múltiples fuentes, por eso este trabajo se orienta a reflexionar sobre el origen de su producción y, en esta perspectiva, también se inscriben las contribuciones de los otros colegas en esta misma publicación.

¿Por qué priorizamos este abordaje? El intento de desnaturalizar saberes, supuestos y representaciones ampliamente arraigados en nuestras dinámicas escolares cotidianas se torna importante en la medida en que poseen un poder performativo de nuestras prácticas: orientan la construcción de los vínculos con nuestros alumnos, alumnas y sus familias, la adhesión o rechazo hacia determinadas políticas, etc., los sentidos y funciones otorgados a la tarea educativa y a las instituciones donde trabajamos, al tiempo que contribuyen a delinear el contexto formativo<sup>5</sup> de todos aquellos que interactúan cotidianamente en las escuelas. Es decir, *modelan la construcción de las efectivas condiciones de escolarización que se ofrecen a las nuevas generaciones*. Asimismo, se torna una tarea insoslayable en el marco de una reflexión permanente orientada a producir cambios sustantivos en las experiencias formativas ofrecidas a los chicos, chicas y jóvenes.

Esta tarea de desnaturalización no es sencilla, dado que implica un trabajo de distanciamiento crítico de nuestras prácticas y perspectivas, de las maneras habituales de pensar los 'problemas educativos', a nuestros alumnos y alumnas (y sus familias) y a nuestra propia tarea docente; en suma, implica rever nociones que se hallan fuertemente arraigadas en nuestro sentido común.

Ahora bien, en esta tarea de problematización que proponemos, nos centraremos, especialmente, en el análisis de algunas de las representaciones

---

<sup>5</sup> Con esta afirmación queremos decir que hay muchos saberes y prácticas que se transmiten y apropian en la cotidianeidad escolar y que exceden lo estipulado en normas, disposiciones oficiales, programas, lineamientos políticos, etc.



que se construyen respecto de los chicos y jóvenes de sectores populares y sus posibilidades de aprendizaje –ya que en ellos recae mayormente la problemática del fracaso escolar masivo. Desde esta perspectiva, nos interesa pasar revista a una serie de conceptualizaciones que poseen una importante e influyente presencia en las representaciones y prácticas escolares y que intentan aportar explicaciones acerca de las diferencias en los resultados escolares de niños y jóvenes que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural.

Lo primero que queremos señalar es que el conjunto de imágenes que se construyen acerca de estos grupos sociales, y que influye en la producción de las condiciones de escolarización que se les ofrecen, no se produce en un vacío social ni es un producto exclusivo de las instituciones educativas. Por el contrario, abrevan en desarrollos teóricos de diferentes campos disciplinarios (psicología, sociología, antropología, etc.), siendo la escuela un ámbito de encuentro entre estos saberes y aquellos que forman parte del sentido común, y donde la relación entre ambos conduce a apropiaciones y resignificaciones de los sentidos ‘originales’ de los mismos.

En este trabajo nos centraremos en un conjunto limitado de conceptualizaciones, elegidas en virtud de la amplitud y extensión de sus ‘usos’<sup>6</sup>. Aquí nos interesa pasar revista a conceptos tales como ‘déficit cultural’, ‘cultura de la pobreza’, ‘capital cultural’ y, finalmente, realizar algunos comentarios acerca de la noción de diversidad cultural<sup>7</sup>.

El concepto de *carencia o déficit cultural*<sup>8</sup> supone un ordenamiento jerárquico de las producciones culturales de los distintos grupos sociales, por lo cual afirma la existencia de culturas superiores e inferiores. Estas últimas, que son aquellas a las que pertenecen los chicos y jóvenes de las (mal) llamadas minorías (pobres, negros, migrantes, indígenas, etc.) se construyen a

---

<sup>6</sup> Para un abordaje en profundidad de los desarrollos teóricos que presentaremos sugerimos los siguientes textos: Rockwell (1996) "La dinámica cultural en la escuela", Montesinos (2002) "Aproximaciones a ciertos 'conceptos en uso' sobre el fracaso escolar"; Souza Patto, M. Op Cit., Montreal (1996) *Antropología y Pobreza Urbana*, Montesinos y Sinisi (2003) "Pobreza, niñez y diferenciación social", citados en la bibliografía final con las referencias correspondientes.

<sup>7</sup> La influencia de las explicaciones basadas tanto en la noción de "déficit orgánico" como en la de "educabilidad" se encuentra en el texto de Baquero, razón por la cual no las abordamos en este apartado.

<sup>8</sup> En los años 60, en los países centrales, junto con la expansión de los sistemas educativos nacionales, aumentan las diferencias en los resultados escolares de los niños pertenecientes a distintos grupos sociales. Las explicaciones centradas en esta noción se construyen para dar cuenta de dicha disparidad y se inscriben en las corrientes antropológicas del relativismo culturalista norteamericano. Asimismo, surgen en el contexto de la llamada Guerra Fría y la Alianza para el Progreso, que expresó un conjunto de iniciativas políticas impulsado por los EE.UU. para intentar frenar la influencia en el resto de América Latina y el Caribe de la Revolución Cubana.



partir de 'ambientes familiares patológicos y atrasados', que desarrollan pautas de crianza y socialización que, inevitablemente, ocasionan en los niños y jóvenes 'problemas' y 'obstáculos' para lograr su 'integración' en la escuela. Esta conceptualización parte del supuesto de la escasez de estímulos con los que las nuevas generaciones de las clases populares son criados, con importantes consecuencias en el desarrollo psicológico infantil.

De esta manera, las causas de las diferencias en el rendimiento y desempeño de estos niños y jóvenes se colocan en el 'ambiente' en el que viven, en la 'cultura' en que se forman, en contraposición con el conjunto de hábitos, normas, valores y creencias propios de los sectores dominantes, de la consagrada como la "cultura". Se construye una distancia entre un 'nosotros y los otros', donde la alteridad de los 'otros' —chicos, chicas y jóvenes que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural— es inferiorizada.

Otro concepto muy extendido, complementario al anterior —y que surge en la misma época— es el de '*cultura de la pobreza*'<sup>9</sup> (Lewis, 1961). La preocupación que guió esta conceptualización era explicar la existencia (y persistencia) de la pobreza. En esta perspectiva, la causa de esta problemática fue puesta en los mismos pobres: son ellos los responsables de su situación debido a que poseen un 'estilo de vida' que les impide una 'adaptación social exitosa'; estilo que —presuponen— se transmite y reproduce entre las generaciones a partir de sus particulares pautas de socialización familiar derivadas, a su vez, del hacinamiento en que viven y su 'natural' tendencia a formar y vivir en comunidades aisladas (ghetos) del resto de la sociedad. De estos desarrollos provienen afirmaciones tales como la existencia de la llamada 'transmisión intergeneracional de la pobreza' (Neufeld y Thisted, 2004) asociada a la presencia, inexorable para estas conceptualizaciones, de problemáticas tales como la delincuencia, la conformación de grupos familiares alejados del patrón hegemónico<sup>10</sup>, embarazos precoces y, obviamente, bajo rendimiento escolar, entre otras 'patologías' sociales.

Las conceptualizaciones recién presentadas carecen de una perspectiva que permita analizar las 'diferencias' entre los grupos sociales en función de las desigualdades que las cruzan, propia de las sociedades capitalistas, toda vez que quienes tienen menos 'éxito escolar' son los chicos y jóve-

---

<sup>9</sup> Para profundizar esta conceptualización sugerimos la lectura del texto de Oscar Lewis (1961) *Antropología de la pobreza. Cinco familias*.

<sup>10</sup> Una perspectiva crítica sobre las representaciones acerca de las familias de los sectores populares se encuentra en el texto de Lilliana Sinisi, al tiempo que retoma los desarrollos planteados hasta aquí (véase página 222).



nes de las clases populares. De esta manera, la explicación del fracaso escolar ubica las causas en las escasas 'disposiciones culturales y familiares' de estos sujetos para enfrentar los desafíos de la escolarización. Por lo mismo, ambas comparten un fuerte sesgo etnocéntrico y sociocéntrico en tanto las producciones culturales y pautas de crianza de los considerados 'otros' son evaluadas a partir de las producciones culturales de los sectores dominantes, dando lugar a la construcción de estereotipos y prejuicios con enorme influencia en las prácticas que se despliegan hacia ellos. También comparten la idea de que la cultura posee un carácter innato, esencial y no modificable (Neufeld, 1996; Rockwell, 1996) al tiempo que es pensada como una esfera autónoma y, por lo tanto, desvinculada de los procesos sociales, políticos y económicos que demarcan cada sociedad y coyuntura histórica<sup>11</sup>.

Aun cuando estas conceptualizaciones permitieron correr el acento de las explicaciones basadas en las deficiencias raciales y orgánicas, surgidas con anterioridad, en su lugar, las 'diferencias culturales' se constituyeron en la variable explicativa tanto de la persistencia de la pobreza como del fracaso escolar de niños y jóvenes que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural.

Con posterioridad a estos desarrollos teóricos, y en el marco de las teorías reproductivistas<sup>12</sup>, se perfilan otras miradas que, a diferencia de las caracterizadas hasta aquí, apuntaron a dar cuenta de las complejas relaciones entre escuela y sociedad, señalando los mecanismos por los cuales los sistemas educativos reproducen la estructura de desigualdad de las sociedades capitalistas, legitimando las diferencias sociales. En estas conceptualizaciones, entonces, el fracaso escolar masivo se explica a partir de esta función de las instituciones educativas.

Estas teorías, sin embargo, al tiempo que nos alertan acerca de esta relación, suponen a las escuelas y sus docentes como meros instrumentos al servicio de la reproducción de la desigualdad social, sin tener en cuenta las complejas continuidades y rupturas que se producen entre escuela y sociedad; en suma, niegan la acción de los sujetos y la posibilidad —siempre presente— de impugnar los sentidos hegemónicos.

Del conjunto de formulaciones teóricas correspondientes a estas corrientes,

---

<sup>11</sup> Un análisis acerca del concepto de cultura se encuentra en Neufeld, M. R (1994) "Crisis y Vigencia de un Concepto: La Cultura en la Óptica de la Antropología", citado en la bibliografía final. También es retomado por Sinesi en esta publicación.

<sup>12</sup> Sus principales líneas se encuentran en los textos de esa época de sus exponentes Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron y Basil Bernstein.



hay un concepto muy difundido y ampliamente 'usado' para dar cuenta del fracaso escolar: el concepto de *capital cultural* (Bourdieu y Passeron, 1981 y Bourdieu, 1979)<sup>13</sup>.

Con este concepto, se pretende centrar la mirada en cómo las desigualdades simbólicas sancionan las de origen económico. Por "capital cultural" hacen referencia al conjunto de bienes simbólicos cuya distribución es desigual entre las diferentes clases sociales y que se transmite por socialización familiar. "Lo que se transmite no es igual para cada clase social ya que a cada una le corresponde un determinado conjunto de bienes simbólicos que poseen una valoración diferencial en el mercado simbólico. Este valor diferencial encuentra su origen en las desigualdades económicas y en el poder de las clases dominantes para definir, de manera arbitraria, que su cultura aparezca como "la" cultura. De esto se deriva que aquellos que posean este particular "capital cultural" estarán en una posición aventajada respecto de los que se socializaron en el marco de la cultura dominada" (Tadeu da Silva, 1995).

La escuela, para estos autores, sanciona como legítimo el 'capital cultural' de los sectores dominantes y, al no haber correspondencia entre el capital cultural de las clases dominadas y la cultura escolar produce, como consecuencia, el fracaso escolar en los niños y jóvenes de los sectores populares.

Escapa a los límites de este trabajo un análisis más detallado acerca de esta teorización. Sin embargo, lo que aquí nos interesa señalar se vincula fundamentalmente con ciertos 'usos' que se hacen de la misma.

En gran variedad de escritos, desde aquellos derivados de la producción académica, como los que constituyen los fundamentos de las políticas educativas y planes y programas de ellas derivados, hasta los discursos cotidianos escolares, el concepto de 'capital cultural' suele emplearse para habilitar la 'entrada de la diversidad' en las aulas, para hacerle lugar, otorgando un marco por el cual poder describirla y aprehenderla. Cuando esto es así, estos 'usos' suelen cristalizar en una suerte de listado folclorista de características, costumbres, hábitos, comidas, festividades, estilos discursivos, capacidades cognitivas, etc., 'propios' de todos los miembros de un determinado grupo social, en tanto 'marcas' distintivas e inmutables. Pero también estos 'usos' contribuyen a justificar los diferentes resultados escolares o los distintos desarrollos. Esta idea se condensa en una frase muy escuchada: 'estos chicos pueden, pero distinto'.

---

<sup>14</sup> Para profundizar en las críticas a estas teorizaciones, además de los textos ya mencionados al comienzo de este apartado, recomendamos la lectura de los textos de Tamarit y Tadeu da Silva citados en la bibliografía final.



Estos 'usos', en realidad, producen una operación de refuerzo de los estereotipos con los que se suelen pensar a los considerados 'otros', que remarcan la 'diferencia', inferiorizándola, contribuyendo así a significar las causas del fracaso escolar en términos de déficit cultural. Por otra parte, al enfatizar el rol de los procesos de socialización primaria en la transmisión del capital cultural, la familia tiende a aparecer 'culpabilizada' en relación con los resultados escolares de sus hijos.

Estos 'usos', finalmente, terminan opacando los aportes de estas teorizaciones vinculados a pensar a la escuela como un lugar no neutral, indisociable de la sociedad de la que forma parte y como espacio en el que —también— se construyen distinciones entre sujetos que refuerzan las desigualdades sociales.

Finalmente, quisiéramos hacer mención a la categoría de *diversidad cultural*. Especialmente en las últimas dos décadas se ha producido un extenso uso de la misma, ligada a discursos que la emplean junto con palabras tales como tolerancia, no-discriminación, respeto a la alteridad. En los ámbitos escolares suele aparecer bajo la forma de un imperativo, de un mandato que debe realizarse en la cotidianeidad de las escuelas y hasta formando parte del currículum escolar<sup>14</sup>.

Estos discursos se apoyan en una reivindicación de la heterogenidad cultural, social, étnica, religiosa, etc. propia de las sociedades y sirven, en muchos casos, para estructurar la oposición al paradigma de la homogeneidad que estructura nuestros sistemas educativos.

Sin embargo, muchos de estos discursos suelen partir de una visión acrítica acerca de cómo se significa aquello que es considerado 'diferente' en cada contexto social. Por lo general, en nuestras sociedades los considerados 'diferentes' son el pobre, el indígena, el migrante (interno o externo), 'el joven de la esquina', 'los chicos y jóvenes en situación de calle', los 'habitantes de villas de emergencia, cantegriles o favelas', etc., quienes son percibidos a partir de una serie de estereotipos y prejuicios que legitiman su lugar subordinado en la sociedad, y respecto de los cuales vimos cómo las conceptualizaciones presentadas contribuyen a su producción.

Al igual que la mayoría de los conceptos precedentes, la 'diversidad cultural' es representada de manera separada de los conflictos, tensiones, con-

---

<sup>14</sup> Al respecto, Gabriela Novaro habla de la difusión de un discurso que denomina la "moral de la tolerancia" que se expresa en las frases imperativas "*hay que ser tolerante*", "*hay que respetar al diferente*".



tradiciones y procesos de desigualdad que estructuran a nuestras sociedades: viejos sentidos que reaparecen con otros ropajes.

De esta manera, la disposición a 'hacer lugar al otro' en las instituciones educativas –que aparece como correlato del mandato de respetar la diversidad cultural– se puede asemejar más a un acto de caridad<sup>15</sup> que niega la alteridad, que a promover procesos donde nosotros y los otros nos podamos reconocer no desde una supuesta distancia sino como individuos y miembros de colectivos sociales atravesados todos, aunque diferencialmente, por las características de cada sociedad.

Llegados a este punto, vale precisar las influencias que poseen los desarrollos presentados en el conjunto de estrategias y prácticas pedagógicas y, de manera general, en la vida cotidiana escolar. Al respecto, Rockwell nos alerta acerca de cómo "la estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender, pero que así le son presentados. Sobre la base de edad, trabajo, lugar de residencia, presencia del padre, presentación e incluso color de piel, los niños son seleccionados para determinado turno, escuela, grupo o fila. (...) A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos..." (Rockwell, 1996).

Desde esta perspectiva, entonces, es importante considerar que la vigencia acrítica, no problematizada, de determinadas representaciones acerca del contexto de pobreza y diversidad cultural en que viven la mayoría de nuestros niños y jóvenes –legitimadas por su anclaje teórico tal como hemos visto– delinea una determinada presunción acerca de 'sus' posibilidades y capacidades cognitivas, al tiempo que contribuyen a la definición de la función de la escuela en relación con estas poblaciones: 'contener', 'retener', 'expulsar' o acoger en tanto práctica vinculada a la efectivización de un derecho y al ofrecimiento de experiencias formativas valiosas y significativas<sup>16</sup>. Estas perspectivas, tanto en el plano de la cotidianeidad escolar como en el de las formulaciones político–educativas, orientan el diseño de las intervenciones pedagógicas: para algunos, muy poco se podrá hacer dado que se parte de una inexorabilidad difícil de combatir o corregir; para otros, las intervenciones posibles se configurarán en torno a acciones compensatorias que puedan contrarrestar las influencias de 'origen'.

---

<sup>15</sup> Esto se encuentra desarrollado en el texto de Carlos Skliar (véase página 230)

<sup>16</sup> En este punto resultan sugerentes los comentarios de Skliar sobre la noción de 'hospitalidad'.



Cada una de estas perspectivas y dispositivos de escolarización entrañan diferencias sumamente importantes en la construcción de cada biografía escolar. En este sentido, no hay que olvidar el componente subjetivo de los procesos de producción de fracaso escolar: esto es, las vivencias de discriminación y sufrimiento de quienes portan la etiqueta de 'fracasado' en la escuela.

## Las escuelas y sus experiencias

Las instituciones educativas son ámbitos complejos y contradictorios y aquí proponemos pensarlas como espacios constituidos a partir de un entramado de procesos de construcción de significados originado en el encuentro cotidiano de sujetos reales y concretos: directivos, docentes, padres, madres y jóvenes, atravesados por las características del contexto sociohistórico general. Por lo cual, más allá de los rasgos comunes y que permiten que la escuela sea un espacio social reconocible en variedad de lugares y contextos, hablamos de escuelas enfatizando el plural.

En este sentido, las experiencias recogidas en el Proyecto OEA dan cuenta tanto de las semejanzas de las instituciones educativas como de las singularidades, de los procesos y situaciones que crean sujetos concretos pertenecientes a diferentes generaciones y grupos sociales en su encuentro cotidiano. Y es esa *experiencia escolar cotidiana* la que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela (Rockwell, 1995).

En la construcción de esa experiencia se articulan complejamente varias dimensiones, entre ellas, la relación (más o menos conflictiva) entre generaciones, las reglas que definen a la escuela como institución social encargada de la transmisión cultural y, muy especialmente, se confrontan concepciones de mundo diferentes que devienen de las diversas adscripciones sociales, culturales, religiosas, étareas, étnicas, de género, ideológicas etc. que portan los sujetos. Por estas razones, los procesos que en ellas se dan son dinámicos, complejos y contradictorios y sus contenidos son siempre contingentes y disputados.

En su interior, las dinámicas que se despliegan pueden asumir distinto signo: pueden darse movimientos a favor o en contra de lo instituido; pueden convalidar el refuerzo de la desigualdad social o, por el contrario, impugnarla con prácticas renovadas y orientadas a hacer lugar a los niños, niñas y jóvenes, partiendo de sus derechos, potencialidades y singularidades. De allí, su carácter político.



En la actualidad, las escuelas se enfrentan a procesos complejos. Por un lado, despliegan su tarea en sociedades dramáticamente atravesadas por un persistente aumento de la pobreza y la desigualdad social como fruto de los procesos de transformación socioeconómica que surcan a los países de la región desde hace tres décadas. Cambios con importantes impactos en la vida cotidiana de chicos, chicas, adolescentes, jóvenes y sus familias, pero también en la cotidianeidad escolar, cuando las escuelas no cuentan con los recursos necesarios para desplegar la tarea pedagógica y el colectivo docente también ha sufrido en carne propia los procesos de pauperización masivos.

También las instituciones se enfrentan a procesos contradictorios al interior del propio campo educativo, en el que simultáneamente se produce una ampliación del tiempo de escolaridad obligatoria junto con un aumento de las cifras de repitencia, discontinuidad en la trayectoria escolar, sobreedad, abandonos temporarios y deserción definitiva. Procesos que se complejizan si tenemos en cuenta que los mandatos fundacionales de la escuela aparecen en entredicho: la promesa social del logro de la movilidad social; ser la institución encargada por excelencia de la transmisión cultural, al tiempo que de otorgar a las nuevas generaciones un marco de sociabilidad socialmente legitimado.

Hoy, pareciera que no hay sentidos unívocos acerca de la función de la escuela: ésta es disputada desde las reformas educativas que la interpelan en diferentes direcciones —no siempre coincidentes con sus mandatos constitutivos— (Ezpeleta, 2001), y por las demandas de distintos grupos sociales que portan sus propias definiciones acerca de la 'mejor' educación y de lo que esperan que enseñen las escuelas<sup>17</sup>.

En el marco de estas problemáticas, muy sucintamente presentadas, se despliega la producción del fracaso escolar masivo y los procesos complejos, contradictorios y plagados de tensiones, pero también de desafíos que recorren los discursos, las prácticas y el ensayo de estrategias y condiciones de escolarización que renueven las oportunidades educativas de chicos, chicas y jóvenes que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural hacia escenarios de mayor participación ciudadana y democratización social.

---

<sup>17</sup> Este punto tratado especialmente en función de la relación entre los jóvenes y la escuela se encuentra desarrollado en el texto de Sandra Carli (véase página 215).



## Bibliografía

- Achilli, Elena L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1979) *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Actes de Recherche en Sciences Sociales. 30/11/79. Traducción: Monique Landesmann.
- Elichiry, Nora (2004) Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En Elichiry, Nora (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- Ezpeleta, J. (2001) *La gestión escolar como escenario de las innovaciones*. México, Mimeo.
- Gimeno Sacristán, J. (2000) La escolarización se convierte en una característica de las sociedades complejas. En GIMENO SACRISTAN *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid: Morata.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996) La producción cultural de la persona educada: una introducción, en Levinson, Foley y Holland *The cultural production of the educated person*, New Cork, State University of New York Press. (Traducción de Laura Cerletti).
- Maddonni, P. (2004) La escuela: entre lo universal y lo particular, en Elichiry, Nora (comp.) *Op. Cit*
- Montesinos, M. P. (2002) Aproximaciones a ciertos 'conceptos en uso' sobre el fracaso escolar. En *Revista Ensayos y Experiencias. El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2003) Pobreza, niñez y diferenciación social, en *Revista Runa. Archivos para las ciencias del hombre*. N° 24. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas.
- Montreal, P. (1996) *Antropología y Pobreza Urbana*. Madrid, Los libros de la catarata.



- Neufeld, M. R. (1994) Crisis y Vigencia de un Concepto: La Cultura en la Óptica de la Antropología, en *Manual de Antropología*. Buenos Aires, Eudeba.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) (1999) *Los usos de la diversidad cultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004) Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*. Nº 19. Buenos Aires, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ortiz, R. (1999) Diversidad cultural y cosmopolitismo. En Barbero et al, *Cultura y globalización*, CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J (1985) Escuela y clases subalternas. En De Ibarrola, M. y Rockwell, E. *Educación y clases populares en América Latina*. México, DIE.
- Rockwell, E. (1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996) La dinámica cultural en la escuela, en Alavarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sinisi, L. (1999) La relación *nosotros – otros* en espacios escolares 'multi-culturales': Estigma, estereotipo y racialización, en NEUFELD, M. R. y THIS-TED, J. A., *Op. Cit.*
- Souza Patto, M. (1991) *A producao do fracasso escolar. Histórias de sub-missão e rebeldia*. Sao Paulo, T.A. Queiroz. Editor.
- Tadeu da SILVA, T (1995) *Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Tamarit, J. (1992) *Poder y Educación Popular*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.



## *De sospechar a producir la posibilidad. Aprender en la experiencia escolar.\**

La lectura de las experiencias compiladas reclamó “horas de vuelo” como a los jóvenes fueguinos, horas de vuelo muchas veces placentero y confiado y otras “de duelo”, también, como la de la joven de la misma experiencia; pero no un duelo por lo leído sino por todas las ventanas abiertas, casi a la vez, por tantos colegas de lugares tan próximos y lejanos de nuestra Latinoamérica, que nos señalan tanta voluntad de trabajo como persistentes monstruos a enfrentar todavía. Duelo, que se entienda, por no poder recuperar la confianza ya perdida en que la propia inercia de lo escolar siembre justicia e inclusión sin requerir de este vigoroso esfuerzo de voluntad muchas veces por conquistarlas.

Todas las experiencias revelan confianza. Confianza en que nuestros niños y jóvenes pueden. Pueden aprender, pueden asumir responsabilidades, pueden disfrutar de muchas experiencias escolares, en suma: pueden. Una confianza no inocente, una confianza fundada ciertas veces en los logros de la propia experiencia que los muestra y pareciera validarse por ellos. Pero hay otra confianza, con cierta razón, desconfiada, que es la que propone el puntapié inicial de las experiencias, que se resiste a ver jóvenes ineducables aunque todo pareciera indicarlo. Aunque abunden tantos adjetivos para calificar la orfandad de nuestros alumnos y tan pocos, tan pocos en serio, que muestren su potencia. En tal sentido estas experiencias permiten delinear muchas veces esas otras pinturas de nuestros castigados jóvenes y ofrecen —como en Chiloé— una suerte de bitácora de su potencia, narración posible, lugar para la palabra y donde asoma la vida de los jóvenes y no la reiterada radiografía psicopedagógica de su supuesta naturaleza pobre y frágil.

Las experiencias, sus relatos, permiten muchas veces reconstruir con honestidad las tensiones y contradicciones de nuestro diverso cotidiano escolar, sin embargo tan regular. Nuestras fundadas desconfianzas, nuestras pequeñas vanidades, nuestros desánimos pero, claro, también la enorme potencia que encierra la experiencia educativa posible, el sorprendente efecto de confiar, persistir, crear vías alternativas, atreverse a pensar.

---

\*Autor: Ricardo Baquero, Lic. en Psicopedagogía. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesor titular e investigador en el área de Psicología Educacional de las Universidades de Buenos Aires y de Quilmas.



Estas experiencias invitan a pensar. Convocan relaciones con temas importantes, sensibles. Me tomaré la libertad de comentar algunas de esas tensiones insinuadas, de esos temas de importancia convocados. Remiten con otros nombres y con otras formas tal vez a problemas recurrentemente señalados en nuestros trabajos educativos de la región y más allá, problemas que giran entrelazándose alrededor del problema de la educabilidad o la educación en contextos de pobreza. Tocan lugares centrales de nuestro sentido común educativo, del modo en que nos representamos las tensiones o conflictos y la propia naturaleza del proyecto escolar.

Quisiera destacar que, a mi juicio, debe prestarse especial atención a lo que mencioné, por ese motivo, en *primer* lugar: casi todas las experiencias parten de la *confianza* en que los jóvenes *pueden*. Las experiencias poseen, como señalaba, cierto efecto “mostrativo”. Muestran que es posible. Y muestran que es posible en contextos y lugares diversos, sin gran sofisticación de recursos ni condiciones sino, por el contrario, muchas veces en situaciones francamente adversas. Situaciones que, según la retórica en uso o la práctica habitual de radiografiar la pobreza, hubieran demostrado, desde su inicio, su carácter francamente improbable o incluso imposible. Por eso decía, muchas experiencias reconocen haber partido de una razonable desconfianza en las posibilidades de generar novedad, de producir horizontes diferentes.

• **Las experiencias poseen**  
 • **cierto efecto "mostrativo".**  
 • **Muestran que es posible en**  
 • **contextos y lugares diver-**  
 • **sos, sin gran sofisticación**  
 • **de recursos ni condiciones**  
 • **sino, por el contrario,**  
 • **muchas veces en situacio-**  
 • **nes francamente adversas.**  
 • **Situaciones que, según la**  
 • **retórica en uso o la prácti-**  
 • **ca habitual de radiografiar**  
 • **la pobreza, hubieran**  
 • **demonstrado, desde su ini-**  
 • **cio, su carácter franca-**  
 • **mente improbable o inclu-**  
 • **so imposible.**

Me permito señalar que la ruptura con una lógica de la impotencia es tan difícil como urgente e importante. La lógica escolar produce muchas veces posiciones de desmotivación o impotencia, propone reglas y condiciones que excluyen aun a los que formalmente incluye e, irónicamente, se esfuerza luego por subsanar o combatir el mismo efecto que produce. Y combate o contempla estos efectos no deseados como si se tratara, muchas veces, de un fenómeno ajeno, externo, propio de la fragilidad o vulnerabilidad de las poblaciones. Como si la fragilidad y la vulnerabilidad de los alumnos no fueran muchas veces fragilidad y vulnerabilidad también, precisamente, ante la propia inclusión en la vida escolar.

Por ello es de vital importancia advertir que, en ciertas condiciones —condiciones que pueden intuirse en parte, pero es urgente poder reconstruir y



construir—, las experiencias producen logros, notables a veces, otras modestos; visibles y comunicables o imperceptibles y silenciosos. En estas situaciones, en sus condiciones, confluyen —no siempre en simultáneo— programas oficiales que animan, permiten o amparan las iniciativas, grupos de docentes o directivos que impulsan, se agencian de otro modo, instituyen otras prácticas, tocan resortes de trabajo conjunto, se extienden o vinculan de otra manera con su comunidad, posibilitan que los alumnos se apropien de otro modo de parte de la vida escolar, que estos jóvenes vean resonancias con su cotidiano y con su historia.

- **Las experiencias dejan advertir, en la mayoría de los casos, algo que habitualmente se silencia: la presencia de conflictos, tensiones (...) La diferencia atendida como tal reclama la presencia de tensiones y conflictos como propias de un cotidiano plural e inclusivo. No son ruidos a superar sino aguas, más o menos turbulentas, más o menos tranquilas, en las cuales navegar.**

Estas formas diferentes de agenciamiento producen como una suerte de denominador común aquel efecto que deseaba resaltar. Reiteradamente muestran a los alumnos y nos muestran a nosotros mismos, en tanto educadores bajo una mirada diferente, que logra percibir de manera diferente las propias diferencias. Diferente a la mirada habitual, previa o cosificada, que ve propiedades o atributos sustantivos en jóvenes y docentes y ve ahora que las formas de transitar la escolaridad varían profundamente cuando varía la naturaleza de la experiencia propuesta, cuando algo, paradójicamente, varía esa misma mirada. Pero diferente, en muchos casos, también, por admitir la diferencia como diferencias. Esto me lleva al segundo punto, a la *segunda* cuestión sobre la que los relatos invitan a pensar.

Las experiencias reportadas dejan advertir, en la mayoría de los casos, algo que habitualmente se silencia: la presencia de *conflictos*, *tensiones*. En realidad esta parece una afirmación opinable ya que, en verdad, suele referirse comúnmente la presencia de tensiones o conflictos que, precisamente, podrían situarse en el origen y razón de ser de muchos de los intentos de cambio. Esto es, el conflicto como aspecto a ser superado, resuelto cuando no silenciado, como ruido en una comunicación o dinámica feliz. El tratamiento del conflicto tiene así uno muy similar a la de la comunicación misma, como si se tratara de lograr homogeneidades, voluntades unánimes o correspondencias de aparente evidencia entre representaciones y situaciones. Lo que estoy intentando señalar es que la diferencia atendida como tal reclama la presencia de tensiones y conflictos como propias de un cotidiano plural e inclusivo. No son ruidos a superar sino aguas, más o menos turbulentas, más o menos tranquilas, en las cuales navegar.



Por ello los diferentes proyectos narrados muestran, en muchos casos con honestidad, cómo, entonces, las acciones fueron cobrando resonancias diversas, aliando voluntades mayores o menores, venciendo y provocando resistencias, ligando proyectos e intereses personales con otros institucionales o comunales, permitiendo expresar pasiones o, a veces, no despertándolas. La tensión es inevitable e irreductible. Si no la hubiera indicaría que muchos de los términos en juego, de las subjetividades y proyectos, de las “culturas” y generaciones diversas que se encuentran, han sido silenciados. Un lugar privilegiado donde esto se expresa –la tensión necesaria e irreductible– es el *tercer* problema sobre el que quería efectuar un breve comentario. Habitualmente lo subsumiríamos bajo el título de las relaciones “escuela-comunidad”. Es bueno advertir que nuestra histórica y muchas veces estrecha lógica escolar ha logrado que aun en comunidades pequeñas de cercanías de vínculos y de geografías entre sus miembros deba plantearse el problema de la relación escuela-comunidad en irónicos términos comunes al de las grandes urbes. Pesada carga la de la experiencia escolar, irónico efecto, que ofrece y abre oportunidades tanto como las cierra o condiciona. La escuela está exigida a atender a la realidad de la comunidad inmediata, a veces con urgencia, como en Puebla o Huayrapongo Grande, pero a la vez está exigida a generar ruptura. Pero no desarraigo. Una ruptura que amplíe horizontes o los produzca, no que aniquile aquel posible del cotidiano a veces arduo, a veces modesto, pero propio. No es fácil ese desafío y por eso debe saludarse todo proyecto que acepte el desafío y esté atento a sus modos singulares de generar nuevos sentidos para la experiencia escolar.

Como se sabe, este es un problema nodal del desarrollo de una educación intercultural y arrastra consigo esta aparente paradoja de la escuela como artificial espacio de encierro preocupada por restablecer nexos con el mundo extra-muros... aun en escuelas sin muros y casi sin techo. Porque, obviamente, el espacio de encierro encierra una metáfora, un régimen de regulación de nuestro cotidiano que debe justificarse por el logro de una ruptura, de una diferencia. Y, esto, como se señalara, es siempre conflicto.

En suma, de Ushuaia a Puebla, de Chiloé a Montevideo, pueden observarse estas preocupaciones recurrentes. Las resumo y destaco una vez más su importancia:

- 1.- Permiten ver que la sospechada “educabilidad” de los



sujetos no se define en forma sustantiva por la “naturaleza” de la juventud o la pobreza sino que la potencia de los sujetos se expresa como parte de la potencia de las experiencias educativas mismas. Conclusión que no asombra por su aparente evidencia, pero que contradice buena parte del sentido común con que solemos pensar lo educativo.

2.- Permiten ver que las experiencias no viven o tienen su razón de ser en la supresión de conflictos sino, en cierta forma, en su manera de producirlos, tramitarlos, generar nuevos, desafiarlos. Dicho en forma menos abstracta, las experiencias muestran que la inclusión creciente y legítima –no paródica- de una diversidad reclama la presencia de tensiones y conflictos.

3.- Muestran también que el proyecto escolar navega en una paradoja que es necesario percibir: propone experiencias de ruptura y novedad que pueden correr el riesgo de anular horizontes en lugar de producirlos. Y esta vía que ilustran varias experiencias de colocar a escuela y comunidad y a la pluralidad de sus miembros en posiciones diferentes, legítimas, invita a transitar un camino difícil, pero atractivo.

Permitaseme que destaque la importancia de estos problemas. Probablemente todos se condensan, como fue dicho, en el primero, en el de la sospechada capacidad de aprender de los alumnos provenientes de sectores populares. El problema de la “educabilidad” como tristemente ha pasado ha ser denominado. Compréndase que la educabilidad de los sujetos no es algo meramente homologable a su “capacidad para aprender” dado que tanto para la tradición filosófica y pedagógica, como, si se quiere, para los modelos contemporáneos atentos al lugar de lo cultural en los procesos de constitución subjetiva, la categoría en todo caso alude a la especificidad del modo de subjetivación humana. A la especificidad que guardan las prácticas educativas en sentido amplio. El uso del término “educabilidad” para la sospecha sistemática sobre las posibilidades de aprender, correspondió a la histórica relación entre educación especial y prácticas psicométricas y aludía, si se quiere como en Comenius, a patologías o trastornos severos de los sujetos. Poseer vulnerada la “educabilidad” connota poseer vulnerada las posibilidades de subjetivación.



Es necesario y urgente comprender esto y comprender el efecto, por tanto, que se produce cuando utilizamos la categoría de “educabilidad” aludiendo a las posibilidades de aprender de los jóvenes de los sectores de creciente pobreza. Como si hubiéramos olvidado el origen de las propias prácticas de escolarización masiva, los alumnos pobres aparecen sospechados en la posibilidad de ser educados. Debe entenderse que hay aquí, además de un enorme efecto todavía por ponderar, unos supuestos teóricos sumamente opinables acerca de cómo pueden o deben interpretarse los fenómenos de fracaso escolar masivo. Supuestos generalmente ordenados por la noción de “déficit”.

Podemos señalar la vieja —aunque vigente— concepción que licuaba el fracaso escolar en sumas de fracasos individuales, asimilándolos a déficits y patologías —generalmente de origen orgánico— que portarían los alumnos. De la mano de muchas concepciones del aprendizaje de cuño empirista, las condiciones para aprender que deberían portar los alumnos se buscaban y sospechaban en su actividad senso-perceptiva o motriz, en la maduración o inmadurez de sus cerebros, etc. Es decir, el fracaso se produciría por una suerte de déficit que porta el alumno a título individual.

Una segunda concepción acerca de la naturaleza del fracaso masivo atendió a la necesidad de dar tratamiento específico a la evidente relación entre pobreza y fracaso escolar. Con muchas variantes, pudo atenderse a que este fracaso no podía ni debía ser reducido a “problemas orgánicos”. Curiosamente, sin embargo, nuestro sentido común educativo y el trabajo de muchos autores “progresistas” no llega a advertir muchas veces que la vieja hipótesis del déficit orgánico o intelectual del sujeto reaparecía, contra nuestra aparente intención, cambiada de odre: la educabilidad sospechada por déficits orgánicos pasó a ser una educabilidad sospechada por “déficits” sociales, culturales, lingüísticos, familiares, etc. ¡Pero nuevamente ocurre que los alumnos no poseen lo que deberían poseer para ser educados! Una pequeña y enorme diferencia: la red de la probable patología —aunque exagerada con respecto a su improbabilidad en Comenius— siempre sería acotada y “excepcional”, mientras que el problema de la pobreza, discúlpeme el lector si lo ofendo al recordarlo, arrasa a la mitad de los niños de, por ejemplo, mi austral país.



Como señalara hace varios años María A. Lus (1995), el problema parece radicar en no advertir que el fracaso escolar masivo —y en su clara intersección con el problema de la pobreza— debe ser comprendido y abordado en la relación alumno - escuela. Esta idea, en apariencia simple, permite pensar el problema de un modo drásticamente diferente. Lo “social” en la concepción anterior aparece como un “factor” que incide sobre los rendimientos o las posibilidades de aprender que fabricarían o explicarían el fracaso escolar. Pero, entiéndase, esto no es idéntico a afirmar que el problema del fracaso escolar se dibuja en un territorio social, que es él mismo de naturaleza social. **El fracaso escolar sólo puede entenderse en la interacción, en sentido fuerte, de las singularidades de los alumnos y las características de las prácticas escolares.** El enorme riesgo es considerar al espacio escolar como un espacio normal y neutral que acompaña a los alumnos en desarrollo considerados “normales”, esto es, que no posean “déficits” tanto sea en su naturaleza orgánica como familiar o social.

• **El fracaso escolar sólo puede entenderse en la interacción, en sentido fuerte, de las singularidades de los alumnos y las características de las prácticas escolares. El enorme riesgo es considerar al espacio escolar como un espacio normal y neutral que acompaña a los alumnos en desarrollo considerados "normales", esto es, que no posean "déficits" tanto sea en su naturaleza orgánica como familiar o social.**

Se imponen tres razones teóricas muy potentes para pensar el problema en la interacción misma alumnos-escuela. Primero, el desarrollo no es un proceso natural ni homogéneo, todo indica que es un proceso significado y canalizado por la cultura y sus prácticas de crianza y de escolarización. El desarrollo produce diversidad, la diversidad es inherente a él, diversidad tanto “natural” como cultural. Segundo, si seguimos con atención el fuerte “giro contextualista o situacional” que se produjo en la psicología del desarrollo y educacional, veremos que el desarrollo y el aprendizaje, a pesar de lo que ilusiona al sentido común, no se produce “en las cabezas” de los sujetos, en sus mentes solitarias. Es importante recordar que las razones del no aprendizaje como del aprendizaje no pueden encontrarse sólo en el sujeto. El desarrollo y el aprendizaje no pueden explicarse por fuera de la actividad intersubjetiva mediada semióticamente de la que es parte el sujeto —y su cabeza y su

mente—. El error frecuente es confundir el sitio donde constatamos un efecto con el lugar de su causa. **Por supuesto que podemos constatar en un alumno el aprendizaje o no aprendizaje producido, pero esto no equivale a atribuir al alumno las razones de su éxito o fracaso.** La unidad de análisis para explicar el problema debe migrar del alumno a la situación, a la particular relación entre el sujeto y las prácticas escolares.



Tercera y última cuestión. Como señaláramos, la escuela debe ser reconocida como espacio político, debe ser resignificada y apartada de la riesgosa percepción de sitio “normal o natural para aprender”. Como se desprende de lo dicho, dado que el desarrollo no es natural ni homogéneo y dado que sus modos de producirse, de producir subjetividad, dependen sensiblemente de las situaciones que transitan los sujetos, las prácticas educativas poseen una suerte de inevitable efecto político, de producir cursos específicos de desarrollo. Nuestras escuelas no acompañan un desarrollo normal sino que, en todo caso, lo intentan producir y significan usualmente a la diversidad no deseada como déficit o desvío. Pero estas categorías y esta clasificación sólo pueden producirse dentro de la normalizada lógica escolar que impone una modalidad graduada y homogénea de enseñanza y detalladas expectativas de logros según edad, grado, tiempos escolares, etc. La expectativa de desarrollo relativamente homogéneo de los alumnos según su edad, o su desarrollo al mismo tiempo en todas las áreas; la organización simultánea de la enseñanza —un maestro frente a un número considerable de alumnos realizando, en general, la misma actividad en tiempos y condiciones similares— son algunos ejemplos de modos arbitrarios de gestionar los aprendizajes que nuestro sentido común ha llegado a considerar “normales”. Con el agregado de considerar que armonizarían con la naturaleza del desarrollo, normal, claro.

La violencia no siempre advertida de esta proposición está en considerar sistemáticamente sospechosa la posibilidad de aprender de todos los niños o jóvenes que no se “adaptan” a la lógica escolar, colocando la sospecha en su capacidad y no en la capacidad de la escuela de generar otras formas de organización y hacerse cargo del otro aspecto de su naturaleza política: la escuela constituye un espacio público destinado a los niños, jóvenes y adultos, cualesquiera sea su vida y condición. Sus condiciones de enseñanza, su organización de los tiempos no deben vulnerar el derecho a participar de una experiencia educativa genuina tanto a los alumnos como a nosotros, los educadores.

Allí radica, a mi juicio, la importancia de estas experiencias, las de situarse en la compleja interacción de estas cuestiones que poseen, espero haberlo mostrado, su hilván común en torno de las sospechas sobre la educabilidad y la naturalización del espacio escolar. Al fin, como hemos dicho en otro sitio, la educabilidad debería ser entendida como una potencialidad de las situaciones educativas que implican a los sujetos con su singularidad y menos como una singularidad de los sujetos. Pero sería francamente bueno que pudiéramos olvidar esa palabra.



Por fuera o antes de estos temas, las experiencias, recuerdo, han tenido en ciertos casos ese invaluable efecto *mostrativo*, de apariencia tan modesta como muchos de sus protagonistas, pero tan potente como para desafiar las ansias *demostrativas* de la imposibilidad.

## Referencias bibliográficas

- Baquero Ricardo (2001) "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, 71-85; 2001.
- Lus, María Angélica (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós
- Lus, M. A. y Baquero, R. (2003) "Pronosticando las posibilidades de aprender". Buenos Aires, Documento MED.
- Narodowski, Mariano (1994) *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Rogoff, Bárbara (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

## Referencias ampliatorias

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos*, Tercera Epoca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.
- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Pintrich, P. (1994) Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology. *Educational Psychology* 29 137-148.



## La relación entre las generaciones\*

Los relatos de las experiencias educativas se caracterizan por la diversidad de estilos de narración. Mientras algunos están más marcados por el discurso institucional, es decir por el discurso que hace referencia a los mandatos, tareas y expectativas de la institución educativa, en otros es el yo personal (del profesor que explica el desarrollo de un proyecto, de los estudiantes que narran sus visiones sobre la institución) el que relata los avatares de la experiencia, abriendo en la escritura lugares para nombrar los ensayos fallidos, los logros parciales, la incertidumbre, pero también los deseos que toda experiencia educativa pone en juego.

Sin embargo, más allá del estilo de cada relato, *la relación entre las generaciones* —enunciada en la relación entre profesores/maestros y alumnos/estudiantes— se plantea como un tópico común que nombra buena parte de los dilemas y desafíos de la educación, tanto en su acontecer cotidiano como en sus horizontes. Si pensamos la relación entre las generaciones como un espacio en el que se pone en juego la transmisión de la cultura en la experiencia educativa, podemos pensarla como *un analizador* y a la vez como *un observatorio* de algunos de los problemas más interesantes de la educación contemporánea. La complejidad que asume en los textos —en forma directa o velada— la relación entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, y en forma más amplia entre cultura escolar y cultura juvenil, y entre ámbito local y mundo, refiere a un presente en el que se plantea una fuerte crisis de certezas y en el que “la cultura” no constituye un supuesto común, sino una construcción en la que participan signos, lenguajes, herencias y temporalidades de distintas generaciones.

En los relatos sobre los proyectos educativos encontramos algunas tensiones y dilemas que permiten comprender la complejidad que la relación entre generaciones pone en juego: relaciones de continuidad o discontinuidad, de consenso o de coerción, de armonía o de conflicto, de afecto o de ignorancia, de cercanía o de distancia. Estas tensiones y dilemas refieren a: 1) los horizontes de expectativas de las distintas generaciones que partici-

---

\* Autora: Sandra Carli, Doctora en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del CONICET con sede en el Instituto Gino Germani.



pan en una experiencia educativa, tanto de los profesores respecto de los alumnos como en el sentido inverso; 2) la vinculación entre la cultura institucional y la cultura juvenil, pensada esta última como un reservorio complejo; y 3) la relación entre la cultura local y la cultura global, como verdaderos sistemas históricos de referencias.

Encontramos en los relatos *horizontes de expectativas diferenciales* respecto de la educación que son portados por padres, profesores y alumnos. En algunos casos la decisión familiar de enviar a los hijos a una institución se plantea como una forma de garantizar que éstos accedan a un bien simbólico deseado al que la generación anterior no tuvo acceso o que repliquen una experiencia anterior pero en un contexto histórico diferente; en otros el proyecto llevado adelante por profesores plantea transmitir una experiencia previa valiosa; en otros la experiencia se propone como un modo de contrarrestar destinos prefijados desde el punto de vista social, etc. En todos los casos se juega un *des-tiempo* entre las generaciones que puede ser productivo en tanto se reconozca y dé lugar a acuerdos.

De modos más o menos explícitos, más formales o más emocionales, ciertos horizontes se inscriben en la tarea llevada adelante por la institución, *prefigurando* las conductas del otro (alumno, estudiantes), los desempeños deseados. En buena parte de los relatos se señala una expectativa negativa respecto del desempeño adolescente, no se espera mucho de él. Sin embargo, en todas las experiencias se hacen presentes también los horizontes de los niños o jóvenes, sea en la narración de sus propias visiones (sobre la institución, sobre los profesores, sobre sí mismos, sobre su futuro), sea en las huellas que en los relatos enunciados por la institución dejan las manifestaciones de niños y jóvenes.

Estos horizontes de expectativas diferenciales respecto de la educación se ligan en buena medida con la conexión, distancia o desvinculación entre *la cultura institucional y la cultura y la experiencia juvenil*. En los relatos son muchas las referencias que dan cuenta de la presencia de indicadores de una cultura de edad que pone en cuestión parámetros de la institución, que hace fracasar el logro de ciertos objetivos o que anticipa la existencia de otros códigos, saberes, intereses, no siempre reconocidos y recuperados por la institución. El choque entre el disciplinamiento como estrategia institucional y los nuevos signos estéticos en el cuerpo adolescente, el dilema entre transmitir la lectura como placer o plantearla como obligación para jóvenes sin hábitos de lectura, por poner sólo algunos ejemplos, dan cuen-



ta de una distancia en la experiencia pero al mismo tiempo el sentido productivo de un acercamiento entre el mundo de vida del profesor, entre la tradición que pretende continuar, entre la experiencia que busca replicar, y el mundo de vida del niño/joven, su experiencia en el presente, sus deseos o hipótesis sobre su futuro.

La institución educativa como instancia *conservadora* de la cultura se topa invariablemente con los indicadores del tiempo presente en la experiencia juvenil (en sus cuerpos, sus lenguajes, sus deseos, sus intereses). Pero en el reconocimiento de esos indicadores se pone en juego la posibilidad de la reorientación, ajuste y creatividad de los programas y proyectos, y la propia implicación de los profesores, sin por ello perder la *direccionalidad* del proceso educativo que llevan a cabo los adultos. No en todos los relatos se plantea una reflexión crítica sobre esa direccionalidad política de la educación que toda institución lleva adelante: en los mejores casos esa direccionalidad se hace potente en tanto las instituciones están en condiciones de revisar y repensar los límites históricos de sus estrategias y dispositivos, los cambios en el contexto social que les imponen posibilidades y restricciones, la emergencia de nuevas experiencias juveniles propias de un mundo globalizado y los efectos de las propias instituciones en la producción de fracasos juveniles.

Estas tensiones entre la cultura institucional y la cultura juvenil hablan en buena medida de las *temporalidades* distintas de la escuela como institución moderna y de los jóvenes como sujetos en situación de crecimiento en el escenario de un mundo a la vez globalizado y más pobre, si tenemos en cuenta que las experiencias corresponden a distintos países de América Latina. Las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación se plantean en los relatos como parte de un universo simbólico nuevo en el que los jóvenes son poseedores de saberes e intereses que crean un nuevo *locus* en el viejo escenario de la escuela: la preferencia de los jóvenes por las actividades vinculadas con la informática, la opción institucional por la teleeducación, los conflictos de los profesores ante los programas de informática aplicados a distintas áreas, etc. indican el despliegue de un conjunto de saberes y lenguajes no transparentes, opacos, para la generación anterior. Nuevo universo que vehiculiza políticas de identidad para los jóvenes y que genera interrogantes a la escuela.

Más que una falsa antinomia entre cultura local y cultura mundializada o global, o entre cultura escolar y cultura juvenil, que fije en posiciones



conservadoras y distantes a profesores y estudiantes, lo que se necesita es una apertura de las instituciones a explorar lo desconocido que acontece en la propia institución, preguntándose por los modos de interpretación y apropiación de los jóvenes de las nuevas tecnologías y los medios y por los modos de interpretación y apropiación por parte de profesores y directivos en las instituciones. Lo que sabemos —a través de algunos relatos— es que internet forma parte del universo simbólico de los jóvenes, que constituye un universo arduo para algunos profesores y que pareciera plantear ciertos antagonismos al momento de transmitir los hábitos clásicos de la cultura letrada.

• **Más que una falsa antinomia entre cultura local y cultura mundializada o global, o entre cultura escolar y cultura juvenil, que fije en posiciones conservadoras y distantes a profesores y estudiantes, lo que se necesita es una apertura de las instituciones a explorar lo desconocido que acontece en la propia institución, preguntándose por los modos de interpretación y apropiación de los jóvenes de las nuevas tecnologías y los medios y por los modos de interpretación y apropiación por parte de profesores y directivos en las instituciones.**

En los relatos no sólo hay huellas de culturas generacionales, sino que el atravesamiento de la *situación social* habla de un tiempo en el que se encuentra en crisis el sentido de la formación educativa, en el que los supuestos sobre la que asentaba se encuentran en cuestión (salida laboral, formación general, etc.) y en el que las estrategias institucionales resultan fallidas para retener a los jóvenes o evitar su fracaso. La escuela aparece en muchos relatos planteada como un “adentro” disciplinador —a veces estigmatizador— e impotente o incluyente y formativo en el mejor de los casos, frente a un “afuera” peligroso, vacío de significación cultural o deteriorado desde el punto social. ¿Qué reuniría entonces la escuela y para qué? La búsqueda de nuevos atajos para la alfabetización, la gestación de proyectos con participación activa y comprometida de los propios adolescentes, la reflexión sobre los modos de acompañamiento adulto de los jóvenes, la identificación de las marcas de exclusión que las propias instituciones reproducen en su interior, indican en los relatos la búsqueda de producción de *nuevos sentidos* de la tarea de educar que excedan las dimensiones pragmáticas y utilitarias de la enseñanza, y que, en cierta medida, intenten superar las limitaciones sociales del presente. La frase “como pueden los que no podían”, que enuncia en uno de los relatos la conclusión de un camino recorrido, condensa las apuestas institucionales que se ponen en juego para que los adolescentes sean figuras del escenario escolar.

En esta búsqueda de nuevos sentidos interesa recuperar algunas cuestiones



que indican estrategias de los proyectos para saldar la distancia entre las generaciones, distancia prototípica aunque agudizada en el escenario del presente. Mientras en algunos relatos las consideraciones de los jóvenes sobre el "buen profesor" parecen señalar un reconocimiento de virtudes clásicas de la enseñanza (transmisión eficaz de saberes, además de sensibilidad hacia el alumno), estrategias como la tutoría de pares, la coordinación de talleres por parte de alumnos, el papel activo de los adolescentes en el relevamiento de saberes de la comunidad, el trabajo en equipo para la resolución de problemas matemáticos, muestran una valoración pedagógica del rol del estudiante y la experimentación de nuevas formas de acompañamiento educativo de autoridades y profesores que aluden a una mayor *horizontalidad* de las instituciones educativas.

El acercamiento a la cultura juvenil y las estrategias institucionales para promover la participación de los jóvenes invita también a reflexionar sobre tópicos actuales de las ciencias sociales, como son la idea de *fraternidad y socialidad*. La insistencia en los relatos de la necesidad de un mejoramiento de la *comunicación* en las instituciones y en particular en la relación con los jóvenes, desborda los fenómenos de la enseñanza para permitir una mirada pedagógica sobre los múltiples y complejos *intercambios* educativos, culturales, sociales, que se producen en las escuelas, participando o activando el movimiento cultural más amplio de una comunidad.

Pero también se verifica en algunos relatos el acortamiento de la distancia entre escuela y comunidad, cuando un proyecto permite movilizar a distintos actores (la compra de libros, la experiencia de la tele-educación como recurso para una nueva vinculación con los saberes locales, la participación de padres y ex alumnos en actividades de la escuela, la restauración de un edificio, etc.). Los proyectos generan una serie de implicaciones de distintos actores y al mismo tiempo —en su nueva orientación— permiten en algunos casos revertir las imágenes negativas que una escuela puede tener en la comunidad, propiciando un nuevo *círculo de colaboraciones*.

● **Mientras en algunos relatos**  
 ● **las consideraciones de los**  
 ● **jóvenes sobre el "buen pro-**  
 ● **fesor" parecen señalar un**  
 ● **reconocimiento de virtudes**  
 ● **clásicas de la enseñanza**  
 ● **(...), estrategias como la**  
 ● **tutoría de pares, la coordi-**  
 ● **nación de talleres por parte**  
 ● **de alumnos, el papel activo**  
 ● **de los adolescentes en el**  
 ● **relevamiento de saberes de**  
 ● **la comunidad, el trabajo en**  
 ● **equipo para la resolución**  
 ● **de problemas matemáticos,**  
 ● **muestran una valoración**  
 ● **pedagógica del rol del estu-**  
 ● **diente y la experimentación**  
 ● **de nuevas formas de acom-**  
 ● **pañamiento educativo de**  
 ● **autoridades y profesores**  
 ● **que aluden a una mayor**  
 ● **horizontalidad de las insti-**  
 ● **tuciones educativas.**



Varios relatos señalan que hubo que lidiar contra ciertos *mitos* sobre la escuela y sobre los alumnos, que sedimentaron una idea de imposibilidad. Muchos de esos mitos se referían a los adolescentes (como amenaza, como desinteresados, como incapaces de buenos desempeños). La decisión de trabajar con los “alumnos reales” parece haber corrido de lugar, en algunos relatos, la intervención institucional, habilitando tanto una apertura curricular como nuevos *lazos intergeneracionales* que tendrían un efecto reparador sobre las tendencias a la exclusión en el escenario del presente, que impactan tanto sobre los horizontes de futuro de los jóvenes como sobre la tarea de educar de maestros y profesores. El reconocimiento de la *diferencia generacional* entre profesores y estudiantes, más que constituirse en obstáculo, comienza a ser pensada como condición habilitante de nuevas formas de trabajo, de intercambio, de enseñanza, a la vez atractivas y arduas. El reconocimiento, por último, de las condiciones del *tiempo presente* puede ser el punto de partida para nuevos desafíos educativos, a la vez tensionados por restricciones sociales notorias como por la invitación a generar una transformación de lo dado.

Permanecer en las instituciones, con sus viejos mandatos históricos y con sus nuevos dilemas, se convierte en muchos relatos en una apuesta personal y colectiva de profesores y alumnos; al mismo tiempo esta apuesta debería traducirse también en una demanda activa y sostenida a las autoridades políticas para que garanticen las mejores condiciones de las instituciones para que la aventura de educar se lleve adelante.



## Referencias bibliográficas

- Carli, Sandra. (2001) "Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea". *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 8. No40. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, octubre de 2001.
- Carli, Sandra.(2003) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. En: Sandra Carli (Dirección y compilación). Buenos Aires, Editorial La Crujia y Stella.
- Carli, Sandra. (2003) "Educación pública. Historia y promesas". En Feldfeber, Miriam (comp.) *Los sentidos de los público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Carli, Sandra. (2004) "Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente". *Revista Zigurat*. Carrera de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Año 5. No5, diciembre de 2004.

## Bibliografía recomendada

- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Noveduc-CEM.



## *El relato de experiencias como fuente para el análisis del “uso” de conceptos\**

La lectura de las experiencias escolares llevadas a cabo por docentes, directivos, estudiantes, en fin, las escuelas, me convocó desde varios lugares.

En primer término, como ciudadana, preocupada por las dificultades que afrontan los niños, niñas y jóvenes que no pueden hacer uso de un derecho fundamental como es el referido a la educación, pero que tampoco pueden gozar del derecho a la salud, al alimento, a condiciones dignas de vida, a la posibilidad de construir un futuro, un por-venir.

En segundo lugar, como docente, reconociendo las enormes dificultades con las que maestros y profesores se debaten en el día a día escolar, intentando que sus estudiantes permanezcan en las escuelas a través de un aprendizaje significativo que les permita construir una herramienta útil, ligada a la producción conjunta del conocimiento y el saber.

Por último, como antropóloga, investigadora desde hace varios años sobre la problemática educativa, la lectura de las experiencias me remitió hacia algunas preocupaciones que venimos discutiendo hace tiempo: por qué, a pesar de una diversidad manifiesta, en distintos países, distintos espacios (rurales y urbanos), distintos sujetos, se encuentran, sin embargo, ciertas tendencias comunes para explicar el fracaso escolar a partir de algunas categorías recurrentes: “juventud en riesgo”, “familias monoparentales”, “cultura”, “diversidad”, “diferencia”, “identidad”...; qué relación tienen estas categorías con el “uso” que los sujetos hacen de ellas; qué procesos se tienden a cerrar o naturalizar, en tanto usadas como categorías explicativas; de qué manera, siguiendo a Pierre Bourdieu, las políticas, el contexto social y también el académico imponen sus conceptualizaciones.

No sé si será fácil proponer alguna respuesta en estas páginas, pero sí sería deseable poder iniciar un debate que no se agote en este escrito. Este debate, a su vez, se debe enmarcar en un contexto político-económico en el cual adquiere su significatividad histórica. Todos conocemos las consecuencias

---

\* Autora: Lilliana Sinisi, Lic. en Ciencias Antropológicas. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Co-Directora de



que el modelo de acumulación capitalista de las últimas dos décadas ha producido en las condiciones de vida de la población en general, aunque es importante marcar en este contexto, las implicancias que este proceso ha tenido para los niños, niñas y jóvenes de nuestro país y también de otros países de América Latina. En Argentina casi el 50% de los jóvenes son pobres; y este dato no lo pienso sólo desde su representación cuantitativa sino como un problema complejo que vincula el contexto económico y social con las posibilidades de las familias de enfrentar o sobrellevar las consecuencias que el modelo les impone.

La ampliación del universo “merecedor de asistencia” a dimensiones inabarcables, la transformación de los conjuntos sociales implícita en sociedades atravesadas por los planes sociales y su lógica, van imprimiendo características especiales a la vida toda, también a la de las escuelas, al trabajo de los docentes que, de distintas maneras, deben tomar en cuenta “hechos novedosos” como por ejemplo, resolver la manera en que los jóvenes aprendan mejor y permanezcan en las escuelas. Por eso, cuestionando lo que usualmente se dice acerca de que no hay respuestas desde el ámbito educativo, la mirada debería expandirse: lo que sucede efectivamente en muchos ámbitos escolares permite imaginar cuáles serían eventuales nuevas sendas a futuro. (Neufeld, M.R., 2003).

A partir de estos breves lineamientos me propongo volver sobre las categorías en “uso” antes enunciadas para reflexionar sobre la producción de sentidos dentro del marco del neoliberalismo:

1. Al enfatizar la discusión acerca de las categorías y conceptos, la intención explicativa que estos conceptos tienen al interior de las teorías, y también las formas en que estas mismas categorías o conceptos son “usados” por sujetos vinculados al campo educativo: maestros, padres, especialistas, políticos, etc. —sujetos que además participan de aquellos ámbitos en donde venimos realizando nuestra tarea de investigación— pretendo advertir de qué manera estamos atravesados por esos usos diversos, heterogéneos y hasta contradictorios de los conceptos. No se trata solamente de afirmar que, por ejemplo, el concepto de “pobreza” es una relación social y producto de relaciones de desigualdad, sino además poner en tensión aquellos usos que en torno a la “pobreza” permiten que se la califique como *pobreza digna* o *pobreza indigna*; donde, además, se la relaciona con la *cultura* de los sectores populares como causante de esa pobreza o como generadora de condiciones de pobreza. En ese sentido, si no-



otros pensamos a las teorías constituyendo las prácticas, deberíamos poner en tensión la palabra “pobres” y la palabra “pobreza”, porque lo que se observa es que se está enraizando con la supuesta pobreza cultural y con la deprivación moral y cognitiva de la que son portadores estos sujetos. (Montesinos, M.P. y Sinisi, L., 2004).

2. Otro de los conceptos difundido en el mundo académico y en los contextos en los cuales estamos trabajando es el concepto de *exclusión*: ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de exclusión, cuando por ejemplo los excluidos son mayoría en nuestras sociedades? Seguramente, sus condiciones de vida tienen que ver con aquello a lo que se alude generalmente bajo este término, pero este concepto esconde cosas tales como la actividad de hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes en su lucha cotidiana por la supervivencia. Es decir, si bien es un concepto que permite entender la situación de millones de personas que quedan fuera del acceso de los bienes esenciales para la vida, su uso indiscriminado hace que los sujetos aparezcan como pasivos: “los excluidos”, negando el protagonismo de éstos frente a los procesos de exclusión.

Si tomáramos como ejemplo algunos de los relatos de las experiencias de retención se podría observar que muchas veces aparecen ciertos comportamientos adolescentes tales como la transgresión a la norma, la apatía como mecanismo de resistencia o, por el contrario, la exigencia a ser oídos, a participar y hasta muchas veces el deseo de mantener la continuidad y la permanencia en la escuela a pesar de las condiciones materiales de vida. Estos testimonios dan cuenta de que, si bien la pobreza en la que están inmersos puede ser entendida en términos de exclusión no debe ser leída sin tomar en cuenta la “actividad” o mejor dicho la “praxis” de estos sujetos.

3. El concepto de *cultura* generalmente es usado en su acepción humanística: la cultura es un bien que se adquiere a través de la educación, del saber culto, ilustrado. Pero, en realidad, la cultura remite a algo más que libros, cuadros o música; la cultura forma parte de procesos sociales que son producidos por los sujetos en la historia social, por lo tanto es en esos procesos donde adquiere significación. Pensada en estos términos, la cultura es heterogénea y se configura según procesos de producción, circulación y consumo de bienes materiales y simbólicos. El antropólogo Néstor García Canclini ilumina esta cuestión cuando afirma, en su estudio de las artesanías mexicanas, que los objetos artesanales producidos por indígenas o



campesinos circulan, y en ese proceso puede ir variando su significado original lo cual no quiere decir que hayan perdido significado, simplemente que éste se ha transformado (García Canclini, N., 2004).

De la misma manera, suele adjudicarse a la cultura el rol de organizadora de la *identidad* de los grupos sociales con el riesgo de transformar esa identidad en una esencia, cuyo origen se trata de recrear a-históricamente. Por ejemplo, es frecuente encontrar estas ideas en algunos proyectos de corte escolar pero también académico que, preocupados por los procesos de "autonegación cultural" de jóvenes y niños integrantes de diferentes comunidades de los llamados pueblos originarios, se proponen "rescatar" el pasado de estos pueblos "recuperando la identidad"; por lo general estas acciones parten de la búsqueda de un pasado mítico, armonioso, al cual es necesario volver para ser los que eran. La pregunta que subyace a estos

planteos es si eso es posible, cómo volver a ese pasado sin tener en cuenta los contextos de profunda discriminación y desigualdad en la que viven su contemporaneidad. Creo que producir propuestas escolares que hablen de "recuperar la identidad", si bien pueden tener nobles intenciones, desconocen que la identidad no es un bien que se gana o se pierde, es un proceso continuo de adscripción que se realiza en relación con otros grupos, en situaciones de interculturalidad generalmente asimétrica. Asumir este posicionamiento crítico, habilita aquellas dimensiones de análisis que complejizan los estudios sobre identidades según relaciones de poder y en situaciones de desigualdad.

4. Los sentidos construidos sobre las *familias* consignan los usos más diversos y las mayores de las naturalizaciones. En primer término, la difusión del modelo occidental de familia: hogares compuestos por un matrimonio, pocos hijos y la valoración por la pareja parece haberse instalado en el sentido común escolar. Estas representaciones no son nuevas, se han forjado en concomitancia con el desarrollo de la sociedad burguesa, un "hogar cálido, con la madre dedicada al cuidado de los hijos y a las tareas domésticas mientras que el padre y esposo es el encargado del sostenimiento familiar". Cabría preguntarse si ese modelo ha existido en realidad o, por el contrario, no forma parte de una "invención" política, ideológica que ha tendido a normativizar la construcción de los lazos familiares.

• ...producir propuestas  
• escolares que hablen de  
• "recuperar la identidad",  
• si bien pueden tener  
• nobles intenciones, desconocen que la identidad no  
• es un bien que se gana o  
• se pierde, es un proceso  
• continuo de adscripción  
• que se realiza en relación  
• con otros grupos, en situaciones de interculturalidad  
• generalmente asimétrica.



Precisamente, la antropología desde sus orígenes ha señalado las distintas formas de matrimonio, parentesco y residencia familiar que poseen las diversas culturas con el objetivo de desnaturalizar a la familia occidental, demostrando que esquemas de parentesco tan conocidos como el de la familia conyugal occidental y cristiana, pueden resultar “aberrantes” para otras sociedades.

Podríamos también preguntarnos por qué este modelo de “familia burguesa” es el que más fuertemente se ha instalado en algunas instituciones como por ejemplo la escuela. Qué dicen los docentes cuando afirman que “el chico no avanza porque vive en un hogar monoparental”; ¿qué sentidos adquiere la idea de *hogar monoparental*, únicamente el *strictu sensu*: hogar donde vive sólo uno de los padres? O, por el contrario, cuando se habla de hogar monoparental no se está introduciendo el prejuicio, el estigma que impone una marca que, con diferentes aristas, condena a la mujer sola porque: “no se preocupa por la educación de sus hijos; obliga a colaborar en las tareas domésticas a las niñas; porque no asiste a la escuela cuando es convocada”.

Cuando el hogar monoparental es habitado sólo por el padre encontramos en nuestros registros de investigación que más que culpabilizarlo, como suele suceder con la madre, el padre es representado como una víctima que no puede hacerse cargo solo de la educación de los hijos. No pretendo asumir con esto una posición feminista, aunque no la relego, simplemente intento mostrar cómo una serie de acepciones de sentido conducen a una fuerte naturalización del lugar de los roles familiares que, como vimos antes, tiene su vertiente en la construcción de *un tipo particular de familia*.

Pero esto no es todo, qué pasa cuando, además, estamos hablando de familias “conyugales o monoparentales” empobrecidas, con sus integrantes mayores desempleados, que sobreviven entre la solidaridad barrial, recogiendo cartones de las basuras y de algunos *planes sociales* que les ofrece el Estado. Los datos estadísticos “muestran” que los casos más graves de abandono, repitencia, etc. de los jóvenes en las escuelas se encuentran no sólo en las familias empobrecidas sino especialmente en los hogares monoparentales, especialmente los constituidos por la madre sola.

Ahora bien, es necesario problematizar estos datos ya que lo que han logrado en el plano social, y específicamente en la cotidianidad de las



escuelas, es reforzar el estigma atribuido a las madres solas. En realidad, lo que deberíamos preguntarnos es si el problema lo constituyen las *madres solas* o si, por el contrario, al culpabilizar a las madres no se está obviando una discusión que ponga el énfasis en las condiciones de desigualdad por las que están atravesados los sujetos, sean estos pertenecientes a hogares conyugales o monoparentales.

Recuerdo una frase que una madre joven y sola que vivía en un hotel subvencionado por el gobierno; ella me decía en relación con la escolarización de sus hijos: "*Yo no venía a anotar a mis hijos a la escuela porque me daba miedo*".

Este extracto de un largo relato, por el cual la madre se sentía culpable de no haber sostenido en tiempo y forma la permanencia de sus hijos en la escuela, permite reconocer la condensación de sentidos en los que abreva la experiencia de muchas madres pobres que en algunos casos no han podido finalizar su escolaridad y que ven en la escuela como un símbolo difícil de apropiarse, como algo que no les pertenece. Recuperar, como en este caso, los sentidos que los padres construyen sobre la escuela y la educación para sus hijos les permitiría a los docentes, directivos y otros sujetos institucionales poner en tensión aquellas afirmaciones que hablan de abandono, desidia, desinterés. En la lectura de las experiencias escolares, se observa el cambio que se produce en las dinámicas institucionales cuando logran vencerse los prejuicios sobre las familias, cuando logran superarse los *muros de significados* cuando, en definitiva, se les ofrece su participación.

● **En la lectura de las experiencias escolares, se observa el cambio que se produce en las dinámicas institucionales cuando logran vencerse los prejuicios sobre las familias, cuando logran superarse los muros de significados cuando, en definitiva, se les ofrece su participación.**

5. Otro de los grandes núcleos de significación y de "uso" lo constituyen dos conceptos muy en boga en los últimos años, como son los de diversidad y diferencia. Estos conceptos se han instalado con tal fuerza en el universo social y en el académico que, por momentos, parecería que se está haciendo alusión a situaciones nuevas.

En realidad, diversidad y diferencia han sido parte de los referentes conceptuales claves de los estudios antropológicos. Esta ciencia, abocada al estudio de la alteridad y la otredad, ha desplegado a través de sus teorías una particular concepción de la diferencia, fundamentalmente aque-



Illa ligada a las posiciones culturalistas y relativistas, es decir, explicaciones basadas en el respeto por las culturas, atribuyéndoles a cada una significatividad e importancia. Pero el gran problema del relativismo es que su discurso quedó atrapado dentro de los mismos postulados que quería cuestionar, ya que si bien permite superar el etnocentrismo y ciertas formas de racismo, no pudo resolver de qué forma se producen los procesos de desigualdad entre las culturas.

Trasladada esta teoría al análisis de la problemática educativa, se trató de explicar por qué fracasaban en la escuela los alumnos que provenían de minorías étnicas, raciales y sociales, utilizando los conceptos de *deficiencia cultural* y *diferencia cultural*. El “uso” de estos conceptos ha tenido gran difusión en las escuelas, aunque en muy pocos casos esta difusión va acompañada de un análisis del contexto de producción de estas diferencias, los estudios basados exclusivamente en los problemas de la diversidad/diferencia siguen sin tomar cuenta la centralidad de las relaciones de desigualdad. He tratado de dar cuenta a través de estas páginas, del uso cotidiano y teórico de algunos conceptos que aparecen con cierta frecuencia en los relatos. El objetivo, como dije al inicio, fue poner en tensión los significados construidos para poder reflexionar en conjunto sobre la incidencia de su aplicación a situaciones concretas cuando se obvian las discusiones que hay detrás de ellos, sobre todo cuando esta aplicación puede tener consecuencias directas sobre la vida misma de las personas.

Por último, reconstruir las experiencias narradas permite comprender la acción de los sujetos —maestros, profesores, directivos, estudiantes, padres—, encontrando en ellas huellas del pasado que tienden a reconstruir los mundos cotidianos desde un saber y una conceptualización donde políticas, prácticas y sentidos sociales se concretizan en su heterogeneidad y confrontación. Pero en estas experiencias es también necesario reconocer el carácter político de la escuela, en el sentido de disputa por los contenidos y fronteras con que se define la participación de los sujetos. Las escuelas son todavía, y por suerte, el campo de batalla.

## Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (1992) *Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*, Rosario, CRICSO, marzo 1992.

Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991) *Raza, Nación y Clase*. Madrid, Editorial Iepala.



Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Flacso Manantial.

Duschatzky S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M. R.(1994) *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*: Buenos Aires, Espacio.

Menéndez, E. (2002) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, Editorial Bellaterra.

Montesinos M. P. y Sinisi, L. (2004) Pobreza, niñez y diferenciación social. En: *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires; Facultad de Filosofía y Letras, noviembre de 2004.

Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1998) Ile-gales... Explotadores... Sumisos... ¿Los otros quienes son?, *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, 1998, N° 10, pp. 191-200.

Neufeld M.R., con Grassi, E. (2002) "Corolario de la globalización neoliberal: la cuestión social en la Argentina". En *El consenso de Washington: éxito o fracaso? Evaluación del caso argentino*. Barcelona, Icaria Editorial.

Neufeld, M.R. (2002) Etnografía y educación en la Argentina- escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro. En *Miradas sobre la etnografía educativa. Un recuento necesario*. México, Universidad Autónoma de México.

Ortiz, R. (1999) *Diversidad cultural y cosmopolitismo*. En Barbero, De la Roche y Jaramillo, (Eds). pp 29-52. Ces, Universidad Nacional de Colombia.

Sinisi, L. (1999) La relación nosotros otros en espacios escolares multiculturales. Estigma estereotipo y racialización. En *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.

Sinisi, L. (2000) Las representaciones docentes en torno a la diversidad sociocultural: un análisis sobre escuelas urbanas y diferencia. En Magendzo A. y Donoso, P. (editores) *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile, LOM Ediciones y PIIE.



## *El lenguaje de la experiencia. La experiencia de la diferencia en la educación.\**

I. Es bien cierto que el lenguaje de la experiencia es un lenguaje del todo particular. Un lenguaje que, incluso ya trazado, ya registrado, ya escrito, todavía se lo percibe en carne viva. Es verdad, también, que se trata de un lenguaje que no parece estar hecho a partir de los burdos diccionarios ni de una opaca y pretenciosa voluntad del saber. Está claro, además, que ese lenguaje asume la forma de perplejidad, de la incompletud e incluso de la incomprensión y no ya ese tono por demás alto, casi siempre lánguido, muchas veces detestable por altivo, de ese lenguaje hecho a propósito de un conocimiento ya existente. Es cierto, entonces, que ese lenguaje de la experiencia nos revela mucho más nuestra propia e imperfecta fisonomía que una supuesta imperfección en la fisonomía de los otros.

Por varias razones el lenguaje de la experiencia educativa ha sido generalmente desvalorizado, o tal vez ignorado, o bien subestimado por los saberes y poderes pedagógicos habituales. Quizá porque ellos mismos provocaron una fractura innecesaria, artificial y desmedida entre lo vivido y lo pensado. Así se fue naturalizando esa indigna tendencia a conceptualizar que lo “vivido” sólo está en la escuela (es propiedad de la escuela) y que lo pensado corresponde al orden excluyente de lo académico (está en la academia). Esa separación a rajatabla hizo que “lo vivido” fuese apenas un conjunto de sensaciones sin rigor, vanas percepciones sin rasgos de verdad, retazos de sensibilidad que no podían ser tomadas en serio. A la vez, dejó en torno de “lo pensado” todos los atributos de validez y verosimilitud, todas las presunciones y pretensiones de lo “científico”. O bien todo lo contrario, esto es, que lo “vivido” es lo único que cuenta, inclusive en términos de una larga acumulación de hechos cronológicos, aunque nunca jamás se haya ejercido un pensamiento a su propósito. Y que “lo pensado” fuera un mero artificio intelectual, un producto desarrollado a distancia de aquello que se entiende como “realidad”.

De todos modos, sea en uno u otro caso, “lo vivido” y “lo pensado” pertenecen, así, a dos órdenes completamente diferentes de sensibilidad, pasión

---

\* Autor: Carlos Skliar, investigador del Área de Educación de Flacso, Argentina y profesor del Programa de Postgraduación en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.



y pensamiento, lo que puede expresarse en un interrogante temible y terrible: ¿no se vive lo que se piensa, ni se piensa lo que se vive?

Habría entonces que volver a mirar bien la idea de experiencia y sus lenguajes y comenzar a creer que de hecho, como bien lo demuestran los textos que aquí se comentan, la experiencia es la reunión de lo vivido y lo pensado. Dicho de otro modo: no habría experiencia si no se pudiera hacer confluír, aun caóticamente, lo vivido y lo pensado.

Es cierto que muchas veces se habla de la experiencia, sin poder tener experiencia, sin que haya lugar para la experiencia; se habla en el exacto lugar y en el exacto momento que (nos) ocuparía la experiencia, sin tener la experiencia. Recordemos, entonces, a Nietzsche cuando escribe que: *"Hoy cada cual habla de las cosas de que no 'puede' tener ninguna experiencia"*<sup>1</sup>.

Digamos que el lenguaje de la experiencia está hecho, sobre todo, de aquello que no sabemos, de aquello que ignoramos. Y escribir esas experiencias significa, justamente, habitar ese espacio de la incomprensión.

Los textos aquí reunidos hablan en ese lenguaje, habitan ese lenguaje. No escapan de su propia incertidumbre, de su propio incordio, no se disfrazan con eufemismos heredados sin pasión, no buscan disimular ni esconder el propio cuerpo. Hablan todo el tiempo de un "nosotros" ya no tan separado de "los otros". Se mueven y se retuercen en la búsqueda de un lugar escolar que pueda ser también de los demás y no sólo para los demás. Aunque a veces se obstinan en pensar la diversidad que "es siempre del otro" y nunca se refieren a la diversidad "que es siempre nuestra", aunque a veces tropiezan con el sinsentido de ciertas palabras demasiado técnicas y especializadas, aunque a veces reproducen la trágica fórmula de la sospecha puesta en los demás, de esa sospecha de que el otro no aprende, de que el otro no puede, de que el otro no sería nada si no pensásemos por él. Y aunque a veces naufraguen entre la desconfianza y el descubrimiento, entre la obviedad y la novedad, siempre hay un esfuerzo precioso y preciado por pensar lo vivi-

**Digamos que el lenguaje de la experiencia está hecho, sobre todo, de aquello que no sabemos, de aquello que ignoramos. Y escribir esas experiencias significa, justamente, habitar ese espacio de la incomprensión. Los textos aquí reunidos hablan en ese lenguaje, habitan ese lenguaje. No escapan de su propia incertidumbre, de su propio incordio, no se disfrazan con eufemismos heredados sin pasión, no buscan disimular ni esconder el propio cuerpo. Hablan todo el tiempo de un "nosotros" ya no tan separado de "los otros".**

<sup>1</sup> Nietzsche, Friederich. (2001) *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatan, p. 82.



do y por vivir lo pensado. Y se advierte con claridad aquí aquello de que la experiencia no es una opinión y, además, tampoco es su rápida consecuencia en una razón conclusiva, en una razón decisiva: *“El valor último de la experiencia no es la consecuencia de una opinión, sino condición, presuposición del conocimiento”*<sup>2</sup>.

Por eso la experiencia es un asombro aún indefinido, una claridad un tanto destemplada, una árida luz que no deja, por ello, de ser algo de luz. Y no hay pensamiento anterior a la experiencia, ni en la experiencia, sino a partir de ella. La experiencia nos incita a pensar, presupone el pensar. Como dice Eugenio Trias: *“lo propio de la experiencia es que en ella los datos son encontrados; no se infieren o deducen de la productividad del pensamiento. Éste se halla inmerso en ellos antes de iniciar su marcha reflexiva y razonante”*<sup>3</sup>.

El dato de la experiencia es, por lo tanto, anterior a la productividad del pensamiento; lo rodea y lo incita a ponerse en marcha sin imponerle ninguna dirección preestablecida; pues ya llegará alguna vez el tiempo de conducirlo, de encaminarlo e inclusive de organizarlo si fuera el caso. Y este material es, sin duda, ese caso.

II. La idea de diversidad ha entrado en escena, en el mundo de la pedagogía, muy recientemente. Por eso no es tarea fácil, todavía, comprender y juzgar qué es lo que haremos con ella. De más antigua data era su pertenencia al mundo de la antropología y su utilización, más o menos coherente, como una categoría únicamente, meramente descriptiva de las razas, las culturas y los pueblos humanos. Su entrada al terreno educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folklóricas”, o acaso decididamente “multiculturales”. Además, fue emparentada rápidamente con las nociones, también difusas, primero de “integración” y, más actualmente, de “inclusión” educativa.

¿Cómo aparece en estos trabajos, en estas narrativas de experiencias de retención, la cuestión de la diversidad?

En general, me parece que la mayoría de las experiencias se obscurecen justamente en torno de este punto. Y así ocurre por varias razones que apenas si podré expresar en las próximas líneas.

<sup>2</sup> Ibídem, p. 68.

<sup>3</sup> Trias, Eugenio (1999) *La razón fronteriza*. Barcelona: Ediciones Destino, p. 33.



En primer lugar, da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica antropológica, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: “ellos” son los diversos, “ellos” poseen atributos que hay que marcar y denotar como “diversidad”. Digamos en este caso que si el término diversidad no nos ayuda a borrar de una vez esa frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos” y “los otros”, actúa entonces en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso sinónimo de “alteridad”; y de más está decir cómo de allí sería fácil deslizarse, por ejemplo, hacia una hilera curiosa de significados, del tipo: “diversidad = alteridad = anormalidad”.

En segundo lugar, me parece que hay aquí una curiosa fórmula que inclina la diversidad hacia la desigualdad y, en ese caso, la mirada hacia el otro se tornó especialmente problemática: el otro diverso es un otro desigual, esto es, la diversidad se vuelve sinónimo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo, etc. Otra vez ocurre con la “diversidad” aquello que antes había ocurrido con otros términos que surgen en el contexto de un cierto aroma rancio de reformas y contra-reformas en educación: no se trata sino de una forma de etiquetamiento algo más políticamente correcta en relación al término que le precede y al cual parece sustituir; nada hay de ingenuo en esa operación: sabemos que cuando esas palabras funcionan sólo como eufemismos es para que nada de la representación y de la imagen pueda ser cuestionada.

• ...si el término diversidad  
 • no nos ayuda a borrar de  
 • una vez esa frontera que  
 • delimita y separa el "nos-  
 • otros" y el "ellos", el "nos-  
 • otros mismos" y "los  
 • otros", actúa entonces en  
 • dirección opuesta, esto es,  
 • haciendo de la diversidad  
 • un peligroso sinónimo de  
 • "alteridad"...

En tercer lugar, se produce una vez más un cierto olvido, o encubrimiento, o un más que férreo silencio en torno de “nosotros mismos”. Si los otros son los diversos y si la diversidad está familiarizada con la desigualdad, la fórmula se cierra perfectamente sobre los demás. Pero ¿y nosotros? ¿No somos, por acaso, diversidad? ¿No vivimos, no pensamos, la experiencia de la diversidad?

Tal vez haya que pensar de un modo menos caritativo y benéfico en torno de la diversidad y comenzar, entonces, a pensar en la diferencia como aquello que nos constituye a todos y a todas, y donde ya no haya excepciones jerárquicas a ser trazadas y/o reveladas. El abuso del término diversidad puede promover (y de hecho ya ha promovido) la presencia de un concepto no sólo vacío, sino fundamentalmente sin experiencia, pues si



diversidad es la experiencia de los demás, a la escuela parece no corresponderle sino un trabajo de descripción, clasificación y etiquetamiento de la "diversidad (que es) de los demás".

III. La palabra "retención" es, ya se sabe, un poco dura, algo tosca. Da la sensación de que envuelve una acción hecha por nosotros mismos, desde nosotros mismos, y a pesar del otro, sin el otro. Pero la palabra, toda palabra, cualquier palabra, es lo que hagamos de ella y con ella. A veces hacemos que la palabra retención signifique que el otro permanezca en la escuela a su pesar y pese a él, a toda costa y por el sólo hecho de magnificar la pretensión de universalizar la enseñanza. Aun considerando la positividad del proceso de universalización, es posible que nuestras miradas estén mucho más concentradas en la entrada del otro a la institución que en el torbellino educativo que de allí se origina. En otras palabras: quizá el acceso a la enseñanza sólo sea palpable en su fecundidad no tanto en el hecho material de "estar en la escuela y allí quedarse" sino, justamente, en los modos y estilos que caracterizan ese "quedarse en la escuela".

Otras veces hacemos que la palabra retención funcione como la única palabra que vale la pena en estos momentos de la educación, es decir, que educar no es otra cosa que el retener en las instituciones educativas, que lo único que importa en la educación es que el otro se quede, independientemente de su alteridad y su diferencia. Por eso las experiencias que aquí se detallan deben obligarse a una continuidad en cierto modo "discontinua", esto es, que hay un pensamiento de la retención, sí, pero al cual debe continuarle un pensamiento de la diferencia.

Y otras veces hacemos de la retención un gesto que, en verdad, parece revelar más la necesidad de subrayar "nuestra virtud", "nuestra vanidad" por haber encontrado modos de retener, así, sin más, sin poder pensar en el acontecimiento que de allí podría emerger.

Es que están muy frescas en nosotros las imágenes de escuelas obstinadas en retener deshaciéndose del otro, esto es, antes que éste se manifieste como tal, en cuanto tal; es que son muy recientes las arquitecturas demasiado uniformes, los salones por demás poblados de atenciones ausentes, la vacua idea del aprendizaje único, la igualmente vacua noción de la enseñanza única, el dolor de los que se fueron, el patio cada vez más violento. Están demasiado presentes las burlas hacia la anormalidad sin que se vea por ninguna parte la normalidad, los juegos que ya no juegan, la falta de escuela en medio de tanta escuela.



Pero si lo que hacemos de la palabra retención, si lo que queremos decir al decir la palabra retención es hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciar esa palabra nuevamente. Quiero decir con ello que no estaría mal decir y pensar la retención (y, entonces, quizá, dejar de pensarla y de decirla) en términos de hospitalidad.

Pensar la retención en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, cambiar el lenguaje de nuestra experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro, de la bienvenida, de la acogida. Pero no es sólo del lenguaje de la experiencia de lo que se trata cuando hablamos de hospitalidad: lo que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestra vida; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y allí se quede, sino de que la escuela sea responsable de ese otro hasta tal punto que se vuelva posible una metamorfosis a partir del otro.

● **Pensar la retención en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, cambiar el lenguaje de nuestra experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro, de la bienvenida, de la acogida. Pero no es sólo del lenguaje de la experiencia de lo que se trata cuando hablamos de hospitalidad: lo que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición...**

Algunas de las experiencias que aquí se dan a leer parecen haber encontrado modos de retención que, tal vez, más adelante, sólo produzcan un vaivén, una tensión casi infinita entre bienvenidas y despedidas, porque lo que parece que ponen en juego no es más que el límite mismo de la propia razón educativa: no ven o no se ve la posibilidad de hacer de la escuela otra cosa, ni que el otro puede hacer otras cosas más allá de aquello que el "yo" escolar está, en apariencia, capacitado de hacer. Podríamos decir que por ese vaivén, que por esa tensión, se viven permanentes zozobras entre una actitud que se precia de ser hospitalaria pero que muchas veces acaba por ser hostil con la diferencia del otro.

Otras experiencias asumen más bien la forma de una invitación, de un convite a un escenario que no está hecho, que habrá luego que configurar paso a paso, centímetro a centímetro. Pero en ellas, se percibe con mayor claridad el necesario asombro inicial, esa sorpresa inesperada que tiene que ver con lo que se pensaba que el otro era y lo que ahora, sólo a través de una invitación al hacer en común, parece ser. En estas experiencias queda de manifiesto no tanto un límite en el "yo" escolar, sino más bien la pérdida



de esa idea, falsamente consensuada y fabricada, acerca de “nuestros” supuestos saberes sobre el otro; y su presencia provoca, sin dudas, una perturbación en “nosotros”, una perturbación sin la cual la tarea de la educación se vuelve pura y turbia lógica de explicación.

Por último, da la sensación de que algunas experiencias poseen en sí mismas, en su propia narrativa, el don de la hospitalidad: ese acto de hospedar al otro sin condiciones, esa acogida al otro en cuanto otro y no ya como una temática, y no ya como un símil de lo mismo, y no ya como pura, negativa y engañosa diversidad. Desde esa perspectiva acogedora, es posible recibir al otro más allá de la capacidad natural y preestablecida de un “yo que educa” y supone un movimiento desmesurado de apertura, de acontecimiento, de vibración con el otro. Porque aun siendo nosotros quienes proponemos la hospitalidad, porque aun creyéndonos dueños de toda hospitalidad, la respuesta está en el otro, la respuesta es del otro: *“No soy yo – es el Otro quien puede decir sí”*<sup>5</sup>.

IV. ¿Cómo pensar a partir de estos textos, con estos textos, pedagogías que puedan ser sentidas como pedagogías de la experiencia? ¿Pedagogías de la hospitalidad y no de la hostilidad? ¿Porque hay acaso una falta de escuela y, por lo tanto, una necesidad de más y más escuela? ¿Hay, entonces, una falta de capacitación y, entonces, la concreción de más y más capacitación? ¿Hay, así, una falta de formación y, por ende, la imposición de más y más formación?

En algunos de los textos aquí reunidos parece que la fórmula “más vale más” sigue siendo la preferida frente a la problemática educativa. Parece que cuando percibimos un problema prefiriéramos pensar en darle una mayor intensidad, mayor frecuencia y mayor volumen a lo que ya sabemos que no sabemos, a aquello que vuelve sobre sí mismo, que siempre se repliega.

Pero da la sensación de que aquello que anuncian todas estas experiencias aquí reunidas sea quizá algo bien diferente: que la fórmula “más vale más” ya no nos significa mucho, ya no nos involucra en cuerpo y alma y mucho menos nos conmueve. Da la sensación de que algo del orden de la experiencia busca un lugar entre tantas repeticiones, simulacros y calcos de lo mismo en la educación. Que tal vez estemos asistiendo, desde nosotros mismos, a la urgente y nerviosa necesidad de que el lenguaje de la experiencia y la experiencia de la diferencia ocupen todo el escenario pedagógico. Y más allá también.



## Referencias bibliográficas

- Derrida, J. (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Guillaume, M. y Baudrillard, J. (2001) *Figuras de la alteridad*. Madrid, Taurus.
- Larrosa, J. (2003) Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento. En Gombrowicz Campinas, *Educação e Sociedade*, abr. 2003, vol.24, no.82, p.289-298.
- Pérez de Lara, N. (2001) *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.



## *La retención escolar como problema pedagógico\**

He sido invitada a participar del Proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar” bajo la solicitud de entrar en diálogo con un conjunto de experiencias valoradas por las escuelas que las sostienen, en tanto las consideran iniciativas que han contribuido o esperan que podrán contribuir a atender los problemas que afrontan cuando se proponen mejorar la retención escolar. Es porque así las consideran que estas escuelas han asumido el trabajoso proceso de exponerlas.

Por mi parte asumo la escritura de estas páginas con la convicción de que no resulta posible atrapar la variedad de asuntos que se abren al análisis tras la lectura de las experiencias, y advertida por consiguiente de que es necesario seleccionar algunos de ellos para profundizar.

Quisiera que quede asentado que la selección no tiene otro justificativo que mis propias posibilidades: se trata de referirme a aquellas cuestiones sobre las que estoy en mejores condiciones de formular aportes, lo que no supone que se trate de las principales, mucho menos de las únicas que merecen consideración, tanto para hacer honor a los procesos institucionales, como para asumir una respuesta ponderada a los múltiples desafíos que plantea el problema (*los problemas*, como trataré de mostrar) de la retención escolar.

He seleccionado tres asuntos que quiero plantear. En primer lugar, me propongo reflexionar acerca del valor, el sentido y los límites de la formulación de proyectos institucionales, en las experiencias bajo análisis. En segundo lugar, procuraré llamar la atención sobre un aspecto crítico de la formulación de propuestas que atiendan a los problemas de la retención, cuál es el establecimiento de relaciones precisas entre las llamadas “poblaciones en riesgo educativo” y las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. En tercer lugar, me detendré en el problema de la necesidad de producir saber pedagógico y en el aporte posible de la escrituración de experiencias para tal producción. Finalmente, realizaré algunas recomendaciones adicionales que (espero) serán deducibles de los planteos precedentes.

---

\* Autora: Flavia Terigi, Lic. en Ciencias de la Educación. Subsecretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de Psicología del Aprendizaje en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.



## Acerca del valor, el sentido y el límite de los proyectos institucionales:

En todas las experiencias analizadas, las instituciones introducen cambios sustantivos en su trabajo, y suelen referirse a esos cambios en términos de “proyecto institucional”. Cuánto de esta denominación es idiosincrásica y cuánto se debe al formato que el Proyecto OEA puede haber impulsado, es cuestión que excede este análisis. En todo caso, lo que interesa es que el término “proyecto”, al que recurren las escuelas, está cargado de connotaciones en el campo educativo, y que estas connotaciones constituyen el trasfondo desde el que las instituciones interpretan las prescripciones de la política educativa; por ejemplo, la indicación de formular proyectos institucionales de retención, o la invitación a documentarlos.

Por eso interesa considerar algunos de los sentidos consuetudinarios del término “proyecto” que parecen recogerse en las experiencias analizadas:

1. En muchas experiencias, el concepto de proyecto tracciona hacia la idea de innovación. En esta perspectiva, un proyecto es una llamada a la innovación, cuando existe un desfase entre la situación actual y la que se imagina como deseable en función de valores determinados. La ligazón entre proyecto e innovación no es en sí problemática, excepto si se corre el riesgo de que las escuelas lleguen a considerar indispensable que un proyecto tenga siempre un alto nivel de originalidad. En virtud de este riesgo, resulta oportuno reivindicar, en varias de las experiencias analizadas, infinidad de actividades escolares cuya virtud no es tanto su novedad, como el hecho de haber sido objeto de una reflexión mayor de la que habitualmente es posible en la voracidad y velocidad del trabajo docente cotidiano.

2. En algunas experiencias, un proyecto es una formulación escrita que reúne ciertos componentes infaltables: un diagnóstico de situación, objetivos, líneas de acción, formas de evaluación. Para muchos docentes, “hacer un proyecto” es formular estos ítems por escrito. Sin desconocer lo que las formulaciones aportan a la acción pedagógica en términos de sistematización y reflexión, cabe advertir sobre el riesgo que se corre si se formalizan excesivamente las acciones y se deja de preguntar por los cambios que se proponen, y por las condiciones en que esos cambios suceden o no acontecen. Veamos: si, siguiendo la ortodoxia en cuanto a escritura de proyectos, los objetivos debieran desprenderse de los diagnósticos y las estrategias responder a los objetivos, en varias de las experiencias bajo



análisis las ideas que constituyeron el núcleo del proyecto no habrían surgido, porque reconocen muy variados orígenes. Algunos de esos orígenes son "clásicos"; por ejemplo, la discusión de los problemas de retención a partir del análisis de indicadores académicos recogidos sistemáticamente. Pero otros son nada ortodoxos: una experiencia llevada a cabo en otro país que conecta con una necesidad "sentida" del grupo docente que motrizó el proyecto; la vivencia azarosa de quedarse varado cerca de unas cuevas que abren inesperadamente una ventana hacia los saberes compartidos por la comunidad local. Nada debería evitarse más que el proyecto como documento que se hace para entregar a las autoridades educativas; un documento así deja de ser útil en el mismo momento en que se lo termina de redactar (Schmelkes, 1996).

3. En algunas experiencias, el proyecto alude a un tipo específico de programación didáctica; el proyecto es en esos casos una clase especial del trabajo didáctico. En otras experiencias, no hay "un" proyecto: hay múltiples iniciativas y dimensiones de intervención, con énfasis combinados en el espacio físico, en las actividades curriculares, en la participación de las familias, en el establecimiento de un trabajo en red con las organizaciones locales... Pero en todos los casos parece haber una identificación bastante concreta de los problemas a atender, más allá de que las estrategias sean puntuales o tiendan a tener un carácter integral.

Las escuelas parecen encontrar algunos límites en los proyectos que desarrollan. Algunos de estos límites están ligados a un tipo de saber que se echa en falta; así, en alguna experiencia se ha señalado el déficit en lo que se refiere a estrategias que permitan monitorear la marcha del proyecto, de modo tal que de su evaluación en proceso surjan no sólo ajustes sino, antes, elementos que permitan establecer con mayor precisión si los problemas identificados a propósito de la retención están siendo atendidos. Otros límites están ligados al alcance institucional del proyecto; en varias experiencias, se abre la pregunta acerca de cómo pasar del "grupo motor" del proyecto al resto de la institución, sin que las apelaciones a la "resistencia al cambio" de otros colegas conformen a los autores de los escritos con respecto a lo que consideran una dificultad que deben asumir.



## Acerca de las relaciones entre riesgo educativo y condiciones pedagógicas de la escolarización:

Los proyectos de retención identifican algún sector de la población escolar al que consideran en riesgo educativo, sea porque no logran ingresar, porque ingresan pero al tiempo abandonan, o porque logran permanecer pero no alcanzan los resultados de aprendizaje esperados. En las experiencias bajo análisis, en general se trata de toda la población escolar, siendo menos frecuente la identificación de grupos precisos (como los “NATS” —niños, niñas y adolescentes trabajadores— de una de las experiencias, o los alumnos que sufren el desarraigo con respecto a sus familias en otra) que se encontrarían en riesgo desde el punto de vista de la retención escolar.

Sobre este asunto cabe acercar una reflexión. Bajo la expresión “poblaciones en riesgo educativo”, la bibliografía pedagógica, los programas de política educativa y los proyectos institucionales suelen englobar situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas. En las experiencias bajo análisis, se identifican distintas situaciones de riesgo: los alumnos que ingresan al nivel medio con un escaso bagaje académico para afrontar los desafíos del nivel; los alumnos que trabajan; los chicos y las chicas con importantes grados de sobriedad; los que tienen un relacionamiento conflictivo y hasta violento con la escuela y con los pares. Son sólo algunos ejemplos de las condiciones identificadas por las instituciones.

Desde la perspectiva que anima este análisis, se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupo) que los pondrían en riesgo, sino en términos de *atributos de la situación pedagógica* tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización; implica tratar los problemas de la retención en un inevitable plural.

...se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupo) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización; implica tratar los problemas de la retención en un inevitable plural.



Así, como hemos señalado en otras ocasiones (Terigi, 2005), no se trata de “los niños o adolescentes con sobreedad”, sino de “los niños o adolescentes con sobreedad en la escuela graduada”; no se trata de “las adolescentes que son madres”, se trata de “las adolescentes que son madres en escuelas con régimen presencial”. Con ello se abre la pregunta acerca de las condiciones pedagógicas bajo las cuales la sobreedad o el embarazo adolescente constituyen factores de riesgo educativo, y la pregunta consecuente acerca de las condiciones bajo las cuales podrían dejar de serlo. Esas condiciones son el foco principal de cualquier experiencia de retención.

... una fortaleza de los proyectos analizados reside en que, en mayor o menor medida, logran colocar la retención como problema pedagógico, detectando diversos componentes de la situación escolar (la organización de la escuela, las “conductas poco profesionales” de los docentes, la falta de espacios para apoyo escolar y actividades extraclase, la ausencia de situaciones en las que los adolescentes puedan tomar la palabra, el cambio de escala de una escuela que pasó a tener una modalidad muy requerida y aumentó sustantivamente su matrícula, etc.) que deben ser atendidos para asumir los problemas de la retención en los términos en que lo requiere la responsabilidad principal de la escuela.

El mismo análisis debe hacerse sobre cualquier otra situación que estemos considerando como productora de riesgo educativo. El ausentismo estudiantil, por ejemplo, es de muy diversas clases; no es lo mismo que se relacione con faltar sistemáticamente a las primeras horas por superposición entre el horario laboral y el escolar, que se produzca por períodos prolongados como consecuencia de la maternidad o de una “changa”<sup>\*</sup> ocasional, o que parezca responder al desinterés por la propuesta educativa. Que “no es lo mismo” quiere decir que estas distintas clases de ausentismo no pueden ser atendidas con una estrategia común.

Al caracterizar las poblaciones en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización, estamos propiciando el desetiquetamiento de grupos enteros de niños, niñas y adolescentes como “poblaciones en riesgo”, no para abonar la desresponsabilización acerca de su situación, sino para plantear como asunto central del análisis cuáles son las condiciones del proyecto escolar para los niños, niñas y adolescentes que deben ser tensionadas y aun removidas para avanzar hacia la plena inclusión educativa.

En caso contrario, la política educativa y la acción institucional frente al llamado riesgo educativo quedan reducidas a la política social. Sin perjuicio de que las políticas sociales deban ser intensificadas para fortalecer las capacidades de las familias de asumir la escola-

<sup>\*</sup> En Argentina se utiliza el término “changa” para referirse a trabajos temporales o de baja estabilidad y poca paga.



rización de sus hijos/as, lo que interesa a este análisis es subrayar la centralidad de las acciones pedagógicas. En ese sentido, una fortaleza de los proyectos analizados reside en que, en mayor o menor medida, logran colocar la retención como problema pedagógico, detectando diversos componentes de la situación escolar (la organización de la escuela, las “conductas poco profesionales” de los docentes, la falta de espacios para apoyo escolar y actividades extraclase, la ausencia de situaciones en las que los adolescentes puedan tomar la palabra, el cambio de escala de una escuela que pasó a tener una modalidad muy requerida y aumentó sustantivamente su matrícula, etc.) que deben ser atendidos para asumir los problemas de la retención en los términos en que lo requiere la responsabilidad principal de la escuela.

### **Acerca de la producción de conocimiento pedagógico:**

Muchas veces, escuelas y docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a niños y jóvenes si la escuela no hace algo para ir “contra lo inexorable”; bajo esta preocupación, prueban una y otra vez con distintas iniciativas, y no pocas veces tropiezan con los límites de las experiencias. Entre tantos intentos, se encuentran los de quienes logran producir un impacto significativo en los problemas específicos de retención que afrontan; eventualmente —sólo eventualmente— algunos de estos intentos alcanzan forma escrita, se documentan, y se someten al escrutinio de otros. Muchas experiencias valiosas permanecen desconocidas (aun para colegas que trabajan en la misma institución), no sólo porque —como suele argumentarse— las condiciones de ejercicio laboral en las escuelas no habilitan espacios sistemáticos de intercambio, sino también porque estas experiencias suelen valorarse sólo como un modo particular de resolver un problema también particular, y no como una respuesta pedagógica que vale la pena comunicar.

Es en virtud de ello, y sobre todo considerando las dificultades que supone la retención, que tiene gran interés impulsar procesos de escritura por parte de aquellas escuelas, o de aquellos equipos dentro de una escuela, que logran generar y sostener estrategias que a su juicio tienen sentido con respecto a los problemas que han identificado.

Quienes han estado en contacto con escuelas que desarrollan proyectos valiosos pueden haber experimentado el desajuste que se produce cuando accedemos a su forma “escriturada”: los actores enfatizan cuestiones que



no parecen centrales, no tratan en profundidad aspectos que parecían importantes novedades o aciertos, tienen dificultades para salirse del relato y producir conceptualizaciones de sus prácticas. No puede desconocerse que parte de ese desajuste se deba a la visión incorrecta de quien mira a la escuela “desde afuera”; y no debe incurrirse en el error de identificar la capacidad de escrituración que muestran los equipos docentes con su capacidad de operación en el terreno de las prácticas educativas. Ahora bien, desde el punto de vista de la producción del saber pedagógico, la escrituración en términos comunicables y la identificación precisa de aquello que “hizo la diferencia” (a veces, una decisión concreta; a veces, una combinación de factores, no por numerosos menos concretos) se convierte en un asunto crucial.

Ello es así porque para afrontar los problemas que hacen obstáculo a la retención escolar no suele alcanzar con el saber pedagógico disponible: se requiere producir nuevo saber, porque la definición del riesgo está en estricta relación con los límites que enfrenta la institución educativa para la escolarización de determinados grupos, que no devienen de los rasgos de los sujetos sino de su interacción con las condiciones pedagógico-didácticas en que tiene lugar la escolaridad.

Si esto es así, cabe sostener en las escuelas aquellos procesos que permiten documentar las experiencias y reflexionar sobre ellas, volviendo sobre lo actuado una y otra vez para pensarlo, para analizarlo desde algún nuevo ángulo. En la lectura de las experiencias bajo análisis, resulta visible la diferencia entre aquellas experiencias reconstruidas para responder al Proyecto OEA y aquellas que fueron escrituradas porque se lo consideró una herramienta de trabajo para el desarrollo mismo del proyecto institucional. Puede recomendarse a aquellas escuelas que comenzaron a escribir estimuladas por el Proyecto OEA, que se planteen en lo sucesivo instancias de recapitulación de las acciones que permitan, a medida que la propuesta se va implementando, recuperarla para la discusión dentro de la institución, monitorear su impacto en cuando a los problemas de retención, y difundir el saber construido durante su desarrollo.

Debe advertirse, sin embargo, acerca del riesgo de transformar la producción del conocimiento pedagógico que se requiere para afrontar los desafíos de la retención, en responsabilidad principal de escuelas y docentes. Es por lo preocupante que resulta este riesgo que cabe insistir en que la enseñanza es un problema central de la política educativa (Terigi, 2004). Para



ser claros: el Estado debe asumir la producción de programas y proyectos donde las condiciones de escolarización resulten atendidas no sólo en cuanto a la provisión de recursos materiales, sino también en cuanto a la provisión, y producción cuando no lo hay, del saber pedagógico-didáctico que se requiere para afrontar la enseñanza bajo las condiciones que prevén los programas y proyectos. La política educativa, desde este punto de vista, debe ocuparse de la generación de condiciones para la investigación de los problemas educativos, para producir saber comunicable en el marco de experiencias de innovación, para estudiar la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema determinado.

## Recomendaciones finales:

Puede ser útil subrayar el valor de algunas líneas específicas de trabajo tendientes a enfatizar la reflexión sobre la retención a nivel institucional, entre ellas:

- todas las formas de reorganización de tiempos, espacios, personal, etc, que apuntan a generar y/o consolidar formas colegiadas de trabajo,
- todas las tareas que tienden a centrar la atención del equipo docente sobre las condiciones pedagógicas en que tienen lugar los aprendizajes, como la discusión de criterios para la secuenciación de contenidos por año, la formulación de proyectos integrando áreas, el establecimiento de prioridades curriculares; en fin, el análisis de las condiciones que harán posibles las oportunidades de aprendizaje que la escuela quiere ofrecer a los alumnos,
- todas las formas de trabajo interno que protejan a la trayectoria educativa de los estudiantes de la fragmentación, como la conformación de equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, las organizaciones departamentales que aseguren continuidad en la experiencia formativa en un área determinada (como se ve en una de las experiencias bajo análisis), el establecimiento de relaciones precisas entre contenidos académicos y saberes de la comunidad (como se aprecia en otra), etc.



## Referencias bibliográficas

- Schmelkes, S. (1996) "El proyecto escolar como instrumento para mejorar la calidad de la educación: condiciones para su funcionamiento". En *La calidad de la Educación Básica: conversaciones con maestros*. Documentos DIE 48. México, DIE/ CINVESTAV/ IPN, 1996.
- Terigi, F. (2005). "Sobre el aprendizaje y las condiciones para el aprendizaje". Ponencia en el panel "Enseñar y aprender en contextos de desigualdad y exclusión social: nuevos retos para la pedagogía". Seminario Internacional *Desigualdad, fragmentación social y educación*. Organizado por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPPE). Buenos Aires, 3, 4 y 5 de noviembre de 2004. En prensa.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, CEM- Novedades Educativas.

## ANEXO

### Organización de los sistemas educativos de los países participantes del Proyecto

#### Argentina

La estructura del sistema educativo se compone por cuatro niveles: tres años del nivel inicial, nueve años de Educación General Básica (EGB) seguidos de tres años de Educación Polimodal con diferentes modalidades, y Educación Superior que contempla los estudios terciarios y universitarios. Esta estructura, vigente desde 1996, extendió la obligatoriedad de 7 a 10 años e incluye el último año del nivel inicial (sala de cinco años) y los nueve de la Educación General Básica.

#### Chile

La estructura del sistema educativo se compone por cuatro niveles: Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior.

El nivel parvulario atiende a niños menores de 6 años, el nivel general básico es de ocho grados, el nivel medio consta de cuatro grados y se ofrece con dos modalidades (científico-humanista y técnico-profesional). Por último, el nivel superior se imparte en universidades e institutos profesionales o centros de formación técnica (postsecundarios de 2 años de duración).

Es obligatorio el nivel básico, destinado a niños y niñas de entre 6 y 14 años de edad.

#### Colombia

El sistema educativo se encuentra organizado en los siguientes niveles progresivos: Educación Preescolar, Educación Básica (Primaria y Secundaria), Educación Media y Educación Superior. La Educación Preescolar abarca a los menores de 6 años y es obligatoria para el último año. La Educación Básica comprende el ciclo de Educación Básica Primaria que se extiende de 1º a 5º grado y el ciclo de Educación Básica Secundaria que se imparte de 6º a 9º grado. La Educación Básica, tanto en el ciclo de primaria como en el de secundaria, es obligatoria. La Educación Media comprende 10º y 11º grado y está diversificada en distintas modalidades. La Educación Superior contempla los estudios universitarios y terciarios.

#### México

El sistema está compuesto por seis niveles educativos: Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior. Ofrece el servicio educativo en dos grandes modalidades: escolarizada (destinada a proporcionar educación mediante la atención a grupos de alumnos que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con el calendario educativo oficial) y abierta (destinado a proporcionar la oportunidad de continuar o concluir su educación a los alumnos que no pueden incorporarse a los servicios escolarizados).



La Educación Inicial abarca hasta los 5 años y once meses de edad, la Educación Preescolar precede a la Educación Primaria y atiende a niños de cuatro y cinco años. La Educación Primaria consta de seis grados y la Educación Secundaria de tres.

El nivel Medio Superior comprende tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica-terminal y terminal.

La Educación Superior es el máximo nivel de estudios y comprende los estudios terciarios y universitarios.

Son obligatorios los niveles primario y secundario.

## Paraguay

La estructura de educación se compone de tres niveles básicos y uno superior. La Educación Inicial (hasta los cuatro años), la Educación Escolar Básica que comprende nueve grados y se imparte a niños de 5 a 14 años de edad en tres ciclos, cada uno con tres años de duración, la Educación Media, con una duración de tres años y diversificada en bachilleratos científicos y bachilleratos técnicos, y la Educación Superior.

Son obligatorios los nueve años de la Educación Escolar Básica.

## Perú

Los niveles del sistema educativo son cuatro: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. La Educación Inicial está destinada a los menores de 6 años de edad, la Educación Primaria comprende de 1° a 6° grado, la Educación Secundaria se encuentra dividida en cinco grados de los cuales los dos primeros son comunes a todas las ramas y los tres últimos están orientados en distintas especialidades. La Educación Superior es el último nivel y contempla los estudios terciarios y universitarios.

## Uruguay

La estructura educativa comprende cuatro niveles: la Educación Inicial (entre los 3 y 5 años de edad), la Educación Primaria, que cuenta con seis grados, la Educación Media o Secundaria (con un primer ciclo, común y obligatorio de tres años de duración y un segundo ciclo de tres años con tres orientaciones básicas) y la Educación Terciaria o Superior.

Son obligatorios desde el Nivel Inicial hasta el ciclo básico de la Educación Media.