

BBVA Francés

Por una educación mejor para todos

Programa
Becas de Integración

BBVA Francés

JORNADAS DE CALIDAD EDUCATIVA E INCLUSIÓN SOCIAL

2012

Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



Jornadas y
Publicaciones

Declaradas
de **Interés
Educativo**

* Ministerio de Educación de la Nación
(Resolución N.º321 del 18/5/12)

* Ministerio de Educación de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
(Resolución N.º871 del 17/5/12).

Jornadas de Calidad Educativa e Inclusión Social 2012 BBVA Francés

Organiza: BBVA Francés
Director: Miguel Gonzalo Verdomar Weiss
Coordinación Académica: María Nieves Tapia y Mariana Ortega
Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

Edición: Valeria Kelly y Carolina Arenes
Diseño: Luz Fiumara | diseño+fotografía
www.luzfiumara.com.ar
Primera edición - 2500 ejemplares
Impresión: Arcángel Maggio S.A.
www.arcangelmaggio.com.ar

Impreso en Buenos Aires, Argentina. Febrero de 2013.

© 2013 - BBVA Banco Francés S.A.
Reconquista 281, 3° piso CABA (C1003ABE) Argentina

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Libro de edición argentina.

ISBN 978-987-23148-6-6

JORNADAS DE CALIDAD EDUCATIVA E INCLUSIÓN SOCIAL



22 de mayo y 5, 12 y 26 de junio de 2012

Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



CONSEJO CONSULTIVO HONORARIO

Director del Colegio del Salvador, licenciado **Ricardo Moscato**. Directora de Educación Media de la Escuela Técnica ORT, licenciada **Viviana Jasid**. Director de la Fundación SES, licenciado **Alberto Croce**. Director del Grupo Educativo Marín, doctor **Gustavo Mangisch**. Rector de la Universidad de Buenos Aires, doctor **Rubén Hallú**. Rector de la Universidad del Salvador, doctor **Juan Alejandro Tobías**. Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento, doctor **Eduardo Rinesi**. Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata, licenciado **Francisco Morea**.

EXPOSITORES

Lic. Daniel Arroyo - Prof. Manuel Schneider - Prof. Juan Espinosa - Lic. Gonzalo Verdomar Weiss
Lic. Juan Carlos Tedesco - Lic. Axel Rivas - Prof.^a María Fernández de Ruiz - Prof.^a María Inés Vollmer
Lic. Virginia Vázquez Gamboa - Lic. Alberto Croce - Lic. Viviana Jasid - Prof.^a Nieves Tapia
Dr. Gustavo Mangisch - Padre Alejandro Gauffin (SJ) - Lic. Carmen Grillo - Prof.^a Azucena Riechert



* Ministerio de Educación de la Nación
(Resolución N.º321 del 18/5/12)

* Ministerio de Educación
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
(Resolución N.º871 del 17/5/12).

Programa
Becas de Integración
BBVA Francés



ÍNDICE

- 7 **CARTA DEL PRESIDENTE EJECUTIVO**
-
- 9 **MENSAJE DE BIENVENIDA AL CICLO DE JORNADAS**
-
- 10 **MENSAJES DEL CONSEJO CONSULTIVO HONORARIO**
-
- 15 **1.ª JORNADA. EL DESAFÍO DE PERMANECER EN LA ESCUELA**
Conferencia central
16 **Lic. Daniel Arroyo.** Presidente de Poder Ciudadano
Panel
20 **Prof. Manuel Schneider.** Director de la Granja Siquem
22 **Prof. Juan Espinosa.** Director del Colegio Salesiano San José Obrero
25 **Lic. Gonzalo Verdomar Weiss.** Director de Relaciones Institucionales de BBVA Francés
-
- 29 **2.ª JORNADA. CÓMO CONSTRUIR UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO**
Conferencia central
30 **Lic. Juan Carlos Tedesco.** Unsam, ex ministro de Educación de la Nación
Panel
36 **Lic. Axel Rivas.** Cippec
40 **Prof.ª María Fernández de Ruiz.** Centro Educativo Padre José María Llorens
-
- 45 **3.ª JORNADA**
LA NUEVA SECUNDARIA OBLIGATORIA: AVANCES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS
Conferencia central
46 **Prof.ª María Inés Vollmer.** Ministra de Educación de Mendoza
Panel
52 **Lic. Virginia Vázquez Gamboa.** Directora Nacional de Educación Secundaria
56 **Lic. Alberto Croce.** Director de la Fundación SES
60 **Lic. Viviana Jasid.** Directora de Educación Media de las Escuelas Técnicas ORT
Junto con **Luis Perez** de las Escuelas Técnicas ORT
-
- 65 **4.ª JORNADA**
APORTES INNOVADORES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD
Conferencia central
66 **Prof.ª María Nieves Tapia.** Directora de CLAYSS
Panel
72 **Dr. Gustavo Mangisch.** Director del Grupo Educativo Marín
76 **Padre Alejandro Gauffin (SJ).** Director Nacional de Fe y Alegría
79 **Lic. Carmen Grillo.** Directora de la Fundación Telefónica
82 **Prof.ª Azucena Riechert.** Vicedirectora de la Escuela Técnica Nehuen Peuman
-
- 86 **LOS BECARIOS TIENEN LA PALABRA**
-
- 88 **EXPOSITORES**
-



Mensaje del Presidente Ejecutivo

Con el objetivo de facilitar un espacio de diálogo y discusión plural sobre temas centrales de la problemática educativa, BBVA Francés organizó el Ciclo de Jornadas de Calidad Educativa e Inclusión Social con la Coordinación Académica de CLAYSS, durante mayo y junio.

En BBVA Francés estamos convencidos de que todo abandono escolar es responsabilidad nuestra también, y entendemos que cada abandono escolar se traduce en un fracaso de la sociedad toda y de cada uno.

Por eso creemos que la publicación de las jornadas puede colaborar para que esta idea se encarne en la sociedad y permita que tengamos la capacidad de asumir este tema como prioritario en pos de un futuro mejor para todos.

Por ello dedicamos un agradecimiento al conjunto de oradores que ocuparon los distintos lugares en este ciclo de jornadas, oradores que incluyen estudiantes de escuelas secundarias, profesores y directivos de distintas escuelas y de diversas ONG dedicadas a las temáticas que tienen que ver con la educación y la inclusión.

Asimismo, además de reconocer a los expositores, nos cabe también un especial agradecimiento al Consejo Consultivo Honorario. Cada miembro de este consejo colaboró activamente en la constitución de estas jornadas.

RICARDO MORENO
Presidente Ejecutivo de BBVA Francés



Mensaje de bienvenida al Ciclo de Jornadas de Calidad Educativa e Inclusión Social

En nombre de todo el equipo de CLAYSS, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, quiero en primer lugar agradecer a BBVA Francés, a Gonzalo Verdomar Weiss y su equipo, por la confianza y el apoyo con que nos acompañaron durante la preparación de estas jornadas.

Como educadores, sabemos qué importante es encontrar espacios para reflexionar sobre nuestra tarea, sobre la vida de la escuela y cómo hacerla más inclusiva y pertinente para la educación de nuestros chicos y chicas. Por eso agradecemos también la presencia de todos los presentes y nos alegra que —gracias a viejas y nuevas tecnologías— lo que suceda en estos días pueda llegar a muchos otros docentes, directivos, especialistas, padres y madres interesados.

El tema de estas jornadas, calidad educativa e inclusión social, es a nuestro entender el gran tema de la actualidad de nuestro sistema educativo. Por un lado, numerosas voces reclaman que los estudiantes alcancen niveles de excelencia en sus estudios. Por otro, la Argentina está recién comenzando a saldar una deuda histórica con los adolescentes de menores recursos, que en las últimas décadas han comenzado a participar masivamente de la escuela secundaria, antes tradicionalmente asociada a los sectores medios y de mayores recursos. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, como país nos planteamos una meta casi tan ambiciosa como la que se planteó hace un siglo la Ley 1420. El objetivo de universalizar la escuela primaria establecido por esa norma recién se cumplió un siglo después. Esperamos que la meta planteada por la Ley de Educación Nacional se alcance más rápidamente, pero para lograrlo sabemos que se necesitan nuevas estrategias para abordar los nuevos desafíos de una escuela que sea verdaderamente para todos. Y allí es donde estas jornadas pretenden ser un aporte.

Todos sabemos que es fácil criticar a la escuela y que no siempre los críticos más agudos son capaces de implementar soluciones eficaces cuando les llega la oportunidad. En estas jornadas no vamos a agotarnos en diagnósticos ni diatribas, sino que vamos a ofrecer algunas reflexiones basadas en la práctica y muchas experiencias innovadoras de escuelas que ya están haciendo una diferencia, ofreciendo calidad e inclusión a sus estudiantes. Sabemos que en los mismos contextos de vulnerabilidad socioeducativa no todas las escuelas son iguales: si hay escuelas expulsoras y algunas que sólo logran “contener”, también hay escuelas que en medio de las peores dificultades ofrecen espacios de inclusión en los que se aprende de verdad. Durante estos días nos inspiraremos y debatiremos sobre algunas de estas experiencias surgidas de la creatividad y la vocación de muchos docentes.

Estas jornadas apuntan entonces a poner en diálogo a especialistas y funcionarios con docentes, estudiantes y líderes comunitarios en torno a la calidad educativa y la inclusión social. Esperamos que estos días de diálogo y reflexión sean enriquecedores no sólo para quienes estamos hoy en esta sala, sino para todos aquellos que participarán a través del libro y los videos de lo que aquí suceda.

Mensajes del Consejo Consultivo Honorario

Director del Colegio del Salvador, licenciado Ricardo Moscato.
Directora de Educación Media de las Escuelas Técnicas ORT, licenciada Viviana Jasid.
Director de la Fundación SES, licenciado Alberto Croce.
Director del Grupo Educativo Marín, doctor Gustavo Mangisch.
Rector de la Universidad de Buenos Aires, doctor Rubén Hallú.
Rector de la Universidad del Salvador, doctor Juan Alejandro Tobías.
Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento, doctor Eduardo Rinesi.
Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata, licenciado Francisco Morea.

Licenciado Ricardo Moscato Director del Colegio del Salvador

En "El evangelio según San Marcos", Borges le hace decir a Baltasar Espinosa que los hombres repiten siempre dos historias: la de un pequeño barco que busca por los mares una isla querida; es decir, la historia de un viaje, y la de un Dios que se hacía sacrificar en el Gólgota, es decir, la historia de un sacrificio, de una renuncia. Ambas historias podrían ser también la historia de la educación argentina. El viaje en nuestras frágiles barcas institucionales hacia la isla perdida y querida de una Argentina educada y educadora. La historia del sacrificio y la pérdida, cuando vemos el deterioro educativo, la inequidad.

Estas jornadas organizadas por BBVA Francés, así como su programa de becas, son parte de ese viaje, de esa búsqueda por que la educación sea a la vez un derecho personal y un bien público, el compromiso moral de toda la sociedad.

Licenciada Viviana Jasid Directora de Educación Media de las Escuelas Técnicas ORT

Entre los múltiples desafíos que enfrenta la educación en nuestro país, sin duda, las temáticas de la inclusión y la calidad educativa adquieren un carácter insoslayable. Ambas deben abordarse conjuntamente, de modo de construir un sistema educativo que brinde las más profundas y exhaustivas enseñanzas, y garantice los mayores niveles de aprendizajes para todos y cada uno de sus alumnos.

La apertura de espacios de diálogo, reflexión y discusión plural entre los diversos actores del sistema educativo es un punto de partida imprescindible para la búsqueda de soluciones. Celebro la realización de estas jornadas y agradezco a sus autoridades la posibilidad de formar parte del consejo consultivo y compartir con el público las características centrales del modelo educativo que promueve y desarrolla las Escuelas Técnicas ORT.

Janusz Korczak, destacado pediatra, pedagogo y escritor asesinado en Treblinka en 1942, afirmó: "Es inadmisibles dejar al mundo tal como lo hemos encontrado; mejorar el mundo implica mejorar la educación". Es nuestra misión como educadores asumir esta desafiante y gratificante tarea.

Licenciado Alberto Croce

Director de la Fundación SES

¡Cuánto le pedimos a la educación! Y no es para menos: se trata de una de las herramientas más poderosas para lograr las transformaciones que esperamos. No tenemos que perder de vista lo que decían los maestros de la educación popular: "La educación no puede cambiar la sociedad, pero puede ayudar a cambiar a las personas que cambiarán la sociedad".

Asumimos la responsabilidad de comprometernos con la inclusión social a través de la educación, y las jornadas realizadas son también una manera de enfrentar ese gran desafío. Estamos convencidos de que una educación que incluye es en sí misma una educación de calidad porque no hay auténtica inclusión social si no es a través de una buena educación. Este binomio que muchas veces aparece como enfrentado forma parte de un proceso dialógico exigente, dinámico y realmente transformador.

Doctor Gustavo Mangisch

Director del Grupo Educativo Marín

Vivimos en un mundo crecientemente interdependiente y, al mismo tiempo, cada vez más fragmentado. Los sistemas políticos y de gobierno y las estructuras sociales no alcanzan a resolver aún muchos de los crecientes nuevos problemas y desafíos que emergen día a día. El individualismo, el enfrentamiento de clases y la violencia en todas sus manifestaciones parecen amenazar la viabilidad de una sociedad más justa, más fraterna y más humana, y empujan dramáticamente a muchos sectores de la sociedad hacia los márgenes e incluso hacia la exclusión. Por ello es más urgente que nunca poder articular respuestas concretas con proyectos educativos de calidad que favorezcan la inclusión de estos sectores a la vida comunitaria. Seguramente esta experiencia que vivimos con el Colegio Plácido Marín no resuelve todo el tema de la inclusión en la Argentina, pero se ofrece como un pequeño testimonio de uno de los modos de trabajar en el rescate de estos niños y jóvenes, hoy tan amenazados con su descarte.

Doctor Rubén Hallú

Rector de la Universidad de Buenos Aires

La Universidad de Buenos Aires ha resuelto incorporar a los planes de estudio, a partir de 2013, la obligación de cumplir por lo menos cuarenta horas de servicio solidario.

El proyecto consiste en la articulación entre las metas pedagógicas y el trabajo solidario, en el marco de las tareas de extensión de la universidad en el mundo globalizado, donde el conocimiento es una herramienta de equidad, inclusión y desarrollo sostenible.

Aspiramos a instalar prácticas académicas que conformen experiencias de creación de conocimiento, en las que las soluciones a problemas sociales generen nuevos paradigmas y visiones.

Promovemos que las prácticas solidarias alcancen el carácter de asignaturas curriculares. El debate se orienta a la búsqueda de nuevos modelos que superen el exceso de especialización y promuevan la formación de profesionales con responsabilidad ciudadana y en contacto con los problemas de su entorno.

La práctica solidaria con valor pedagógico actualiza el rol de la universidad como agente de cambio y progreso social.

Mensajes del Consejo Consultivo Honorario

Doctor Juan Alejandro Tobías Rector de la Universidad del Salvador

Me complace expresar mi reconocimiento a BBVA Francés por la iniciativa de las jornadas cuyos trabajos son hoy publicados. Frente a los graves problemas de nuestro país, la educación constituye la mejor opción para enfrentar con éxito los retos de su desarrollo, sobre los cimientos firmes de los valores, la ética y la solidaridad, a fin de que todas las personas tengan idénticas oportunidades de crecimiento personal y profesional.

La convocatoria a líderes de la educación, el establecimiento de un programa de becas y la organización de jornadas de reflexión sobre los desafíos de la calidad educativa son, sin duda, pasos firmes con miras a la consecución de esos objetivos. La publicación que el lector tiene en sus manos es, en tal sentido, un elocuente testimonio.

La Universidad del Salvador seguirá participando de esta noble iniciativa, ya que el desarrollo sólo vale en términos de consolidación del ser humano, del reconocimiento de su dignidad y de su destino trascendente.

Doctor Eduardo Rinesi Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento

La ideología o el prejuicio suelen jugaros una mala pasada cuando juzgamos la cuestión de la relación entre los valores, ambos apreciables, de la calidad educativa y de la inclusión social. ¿En qué consiste esa mala pasada? En hacernos creer que la calidad y la inclusión, siendo igualmente positivas, están, sin embargo, enfrentadas entre sí, lo cual nos obligaría, o bien a elegir, llegado el caso, entre una y otra, o bien a desplegar todo tipo de destrezas para hacerlas avanzar a ambas a pesar de su aparente oposición. Pero esa oposición es falsa. En la medida en que uno de los designios del sistema educativo de toda sociedad es, justamente, la integración de esa misma sociedad a cuyos jóvenes educa, no puede haber educación de calidad sin inclusión social. Esta última no sólo no es un problema para la calidad educativa, ni un amable "plus" que se le añade: es uno de los índices que nos permite comprobarla.

Licenciado Francisco Morea Rector de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Sabemos que hoy sólo las sociedades del conocimiento logran avances significativos. La educación, así, se convierte en un valor insustituible en la búsqueda del bienestar humano y social. Por esa razón tenemos que pensar la calidad y la inclusión educativas en términos de acceso y democratización del conocimiento, para propiciar una participación activa de los sujetos y, a la vez, del docente como agente insustituible en ese proceso.

Para ello, debemos buscar la máxima inclusión social y el empoderamiento comunitario; del estudiante y de la comunidad universitaria, pero también de la ciudadanía que demanda capacitación y herramientas para el desarrollo laboral y social.

Quienes tenemos responsabilidades de gestión asumimos el compromiso de poner en marcha los cambios que hagan posibles la calidad y la inclusión, para que nuestras instituciones estén al servicio de la sociedad que posibilita su existencia. En esto nos encontrarán siempre trabajando, seguros de que este tipo de encuentros y publicaciones coadyuvan en esta dirección claramente compartida.

Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



1.ª Jornada

Martes 22 de mayo

El desafío de permanecer en la escuela

CONFERENCIA CENTRAL

Lic. Daniel Arroyo

Presidente de Poder Ciudadano

PANEL

Prof. Manuel Schneider

Director de la Granja Siquem, de Río Cuarto, Córdoba

Prof. Juan Espinosa

Director del Colegio Salesiano San José Obrero, Neuquén

Lic. Gonzalo Verdomar Weiss

Director de Relaciones Institucionales de BBVA Francés

1.^a JORNADA
EL DESAFÍO DE PERMANECER EN LA ESCUELA

CONFERENCIA CENTRAL



Lic. Daniel Arroyo
Presidente de Poder Ciudadano

Ante una oportunidad histórica

Hoy hay políticas públicas, participación de la sociedad civil y presencia del sector privado. Ese contexto, sumado al crecimiento económico de los últimos años, nos compromete a resolver ahora los problemas educativos pendientes

►► Educación e inclusión social son los temas de esta década. En la Argentina hay muchos problemas que repercuten en la escuela, pero particularmente cinco impactan directamente en la educación, la escuela y la calidad educativa.

El primero es la pobreza estructural: un veinte por ciento de la población de nuestro país no tiene piso de material, no tiene servicios básicos, no tiene lo mínimo; vive más cerca del siglo xix que del siglo xxi. Parte de esa población está en la escuela primaria, no tanto en la escuela secundaria, y tiene un problema básico de carencias. En la provincia de Buenos Aires, dos millones de chicos comen en comedores escolares. La escuela cumple varias funciones y una importante es la contención de la pobreza extrema. Si me preguntaran qué es lo que más atenta contra el sistema educativo o plantea dificultades, diría que el primer problema es que hay una parte de la Argentina que vive en la pobreza extrema, sobre todo en las provincias del norte del país y en el conurbano bonaerense.

El segundo problema social de gran relevancia que impacta en la escuela es la desigualdad. La desigualdad de ingresos es clave en la Argentina. En la década del 70, la diferencia entre el diez por ciento más rico y el diez por ciento más pobre era de siete a uno; cada siete pesos que ganaba el diez por ciento más rico, ganaba uno el diez por ciento más pobre. En 2001, esa diferencia se fue a cuarenta y cuatro a uno, en un proceso brutal de desequilibrio. Hoy es de veinticuatro a uno. Está más equilibrada, pero sigue siendo muy desigual. La desigualdad es causa de violencia y conflictividad, y donde más fuerte se expresa esa desigualdad es en la escuela secundaria. No sólo están los vidrios rotos o no hay gas en algunas escuelas públicas, sino que —objetivamente— los chicos aprenden muchos menos contenidos que los de una escuela privada en otro ámbito cerca de ese espacio territorial. La desigualdad no es sólo un tema de ingresos, sino de acceso: la mitad de los jóvenes que están desocupados tiene el secundario completo, mientras que la otra mitad no.

El tercero se ve claramente en estos datos: hay novecientos mil jóvenes de dieciséis a veinticuatro años que no estudian ni trabajan. El núcleo del problema social en la Argentina es ése. Un joven que no estudia ni trabaja es alguien que está en la esquina sin hacer nada; o es un chico que está un tiempo en la escuela, no se sostiene y se queda afuera; está un tiempo en el trabajo, no se sostiene y queda afuera. Los jóvenes pobres en la Argentina saben trabajar, no tienen problemas para realizar la tarea y entienden lo que se les enseña en la escuela. Si tienen que trabajar como repositorios de supermercado, o de torneros, saben hacerlo. Lo que les cuesta es sostener el ritmo de trabajo ocho horas, porque no tuvieron un padre o un abuelo que trabajara. Ese ritmo es el método que da la escuela. La escuela hace un aporte fundamental en ese sentido, constituye un método: el chico se levanta a la mañana, se pone el guardapolvo, se peina, se lava los dientes y va a la escuela; y todos los días hace lo mismo a la misma hora. Entonces, más allá de cuánto aprenda en matemáticas o en



Los jóvenes sienten que la escuela es un ámbito protegido. Se quejan de lo que aprenden, de los contenidos, pero sienten que allí no hay intereses ocultos. Sigue siendo la institución con más legitimidad de la Argentina.

lengua, la escuela genera un ritmo, una rutina, un método para trabajar, para andar por la vida. A quien no tiene método, todo le cuesta más. El problema de los jóvenes que no estudian ni trabajan en la Argentina no es hacer la tarea, es tener método.

El cuarto problema social que enfrentamos es la violencia en el hogar. La Argentina no vive un fenómeno de explosión social, no es que uno sale a la calle y encuentra gente peleándose entre sí. Lo que hay es un fenómeno de violencia interna, de implosión. Alguien que trabaja mal, que viaja mal, llega a la casa y se pelea con la mujer, con el hijo. Hay un fuerte proceso de violencia doméstica que, en gran medida, se traslada a la escuela.

Y queda el quinto punto. Tengo la impresión de que estamos frente a la primera generación de padres que no tienen en claro cómo se lleva a cabo la transmisión de conocimientos a sus hijos, o no tienen muy claro qué conocimiento transmitir a sus hijos. El modelo tradicional de la Argentina era éste: mi abuelo sabe, le enseña a mi papá, que me enseña a mí cómo se vive, y yo le enseño a mi hijo. Ahora estamos ante una nueva generación que tiene acceso a las tecnologías, a la información, a un mundo mucho más amplio (mis hijos manejan mucho mejor que yo las posibilidades que brinda la tecnología). Entonces, parte de la fuente de autoridad que significa transferir conocimientos y se vincula con la realidad de padres y de docentes está puesta en duda, y eso se traslada también como problema a la escuela.

Seguramente hay más, pero diría que éstos son los cinco problemas sociales que complican el desarrollo de la calidad educativa en la Argentina: la pobreza extrema, la desigualdad, la situación de los jóvenes que no estudian ni trabajan, la violencia en el hogar y el problema de la transmisión de conocimientos.

Frente a esto ha habido avances claros en el país. Hay políticas públicas con intención de incorporar personas, sobre todo en la escuela secundaria. La Asignación Universal por Hijo, que beneficia a tres millones seiscientos mil menores, es claramente

una apuesta para que haya más chicos en la escuela secundaria. Todo el sistema de inclusión digital tiene un mecanismo muy claro orientado en esa dirección. La reforma de la Ley de Educación, que incluyó salir del Polimodal, ha sido otro avance impulsado por el Estado. El sector privado también ha promovido avances: en 2012 hubo veinte mil alumnos becados con el financiamiento del sector privado, es decir, chicos que completan la escuela primaria, secundaria y el terciario con el financiamiento del sector privado, y BBVA Francés forma parte de esas iniciativas. Hoy la responsabilidad social empresarial en el país se orienta a la educación, a emprendimientos productivos y a capacitación laboral.

Claramente, en la Argentina hay un compromiso fuerte de la sociedad civil y de las organizaciones sociales; una conciencia fuerte de que hay que apostar por lo educativo. Y también hay conciencia de esto entre los propios jóvenes. He trabajado en muchos estudios sobre jóvenes y me ha quedado claro que descreen de las instituciones en general; descreen de la política, de las organizaciones sociales, pero sienten que la escuela es un ámbito protegido. Se quejan mucho de lo que aprenden, de los contenidos, de que se repiten año tras año, pero tienen la sensación de que es un ámbito en donde no hay un interés oculto. Alguien va a una institución y cree que hay un interés detrás. En cambio, sabemos que la escuela es la institución con más legitimidad de la Argentina.

De este modo, hay más política pública, más participación de la sociedad civil, más presencia del sector privado y también problemas serios, muchas dificultades y temas pendientes. Éstos son los desafíos que cruzan lo educativo y lo social: lograr establecer una nueva línea de ciudadanía en la Argentina. Pareciera que el gran desafío de esta década en el país tiene que ser lograr que todos cobren el salario familiar –la Asignación Universal por Hijo debería extenderse a todos–, que los jóvenes tengan derecho a un primer empleo, que todos terminen la escuela secundaria. Se trata de establecer un nuevo piso de ciudadanía. En el caso educativo, está claro que la escuela secundaria es un elemento central. ▶




Hay 900.000 jóvenes de 16 a 24 años que no estudian ni trabajan. El núcleo del problema social en la Argentina es éste. Un joven que no estudia ni trabaja está en la esquina sin hacer nada.



Si hacemos las cosas bien, podríamos terminar la década habiendo generado un mecanismo de inclusión a través del modelo educativo y habiendo recuperado la movilidad social de ascender a través de la educación.

► Otra cuestión es cómo se articulan el mundo educativo y el mundo laboral. En este punto, veo tres dificultades claras: la primera es que muchas veces, en el barrio, al pibe que estudia le va peor que al que vende droga o está vinculado con la política. Es un sinsentido: el que consiguió un trabajo o una changuita no es un modelo en el barrio porque hay otros a los que les va mejor. Evidentemente, no sólo hay que promover, potenciar mecanismos para que a más jóvenes les vaya mejor, sino que también tenemos que romper mecanismos que hacen al mal funcionamiento social.

 Si me preguntan qué es lo que plantea más dificultades al sistema educativo, diría esto: una parte de la Argentina vive en la pobreza extrema, sobre todo en las provincias del norte del país y en el conurbano bonaerense.

El segundo punto que me parece determinante es el problema del hacinamiento. En los grandes centros urbanos el chico está hacinado, entonces se va a la esquina porque allí tiene más aire. En la esquina comienza a consumir, especialmente paco, porque si no consume, le cuesta integrarse al barrio (cuando yo era chico, había que jugar a la pelota para integrarse). Cuando consume, no sólo tiene un problema de salud, sino de adicción y, rápidamente, un problema de endeudamiento. Cuando se endeuda, siempre hay un vivo que se le acerca con alguna idea para cancelar esa deuda. Ese ciclo –hacinamiento-adicción-endeudamiento– es de seis meses en los grandes centros urbanos.

El ciclo se completa, y sumo la tercera dificultad, con actores de la clase política, de los medios de comunicación, de los dirigentes, marcando con el dedo: “Estos chicos son los culpables de todo”, “hay inseguridad porque están estos chicos”. Entonces es como una profecía autocumplida: el chico arrancó pensando que no tenía futuro y, efectivamente, todo contribuye a que no lo tenga. Eso también repercute en la escuela porque, en realidad, el padre que se acerca al docente, a veces de manera violenta, lo que le está diciendo es esto: “Resolveme el problema que yo no pude resolver”. Hay una sobreexpectativa respecto de la escuela; del Estado, que delega todo en la escuela; de los padres, que piden que haga lo que ellos no pudieron o no supieron hacer con sus hijos; de las empresas, que esperan que hagamos algo con la educación también; de las organizaciones sociales, que piden

que armemos redes y las vinculemos con las escuelas. Buscamos a la escuela, sobre todo y en gran medida, porque no tenemos metodología ni ideas de cómo resolver este problema.

En este punto, comienzo a enumerar los desafíos. El primero es crear ideas nuevas, no sólo repensar la escuela —sobre lo cual yo no tengo mucho para opinar— sino qué esperamos de la escuela todos los demás, qué interacción podemos tener con ella, cuál es el objetivo de retener a un chico en el ámbito escolar y cómo vinculamos la escuela con el mundo del trabajo. Todos necesitamos que al que termina la escuela le vaya bien. Ahí hay un primer desafío de metodología.

Pero hay un segundo desafío sustantivo, que tiene que ver con la escala. Nosotros tenemos muchos programas en la Argentina; no faltan proyectos, no faltan ideas, no falta gente preparada. Lo que nos falta es escala: tenemos novecientos mil jóvenes que no estudian ni trabajan, pero sólo llegamos a doscientos mil de ellos. Tenemos el treinta por ciento de informalidad económica; cuatro millones de personas que no acceden al crédito. Es decir, tenemos un problema de escala y de masividad. En los últimos diez años, el país logró un crecimiento del ocho por ciento anual. Si el mundo no explota, todo parece indicar que vamos a crecer los próximos cinco años a un ritmo del tres o cuatro por ciento. Es decir, estaríamos completando un período de quince años de crecimiento económico sostenido. Si no resolvemos ahora los problemas sociales y educativos que tenemos que resolver, no lo vamos a hacer más. En este esquema de oportunidades, me parece que debemos construir nuevas metodologías, darle escala, inventar, crear nuevas ideas.

Y el tercer gran desafío que tenemos todos es cómo generamos condiciones en los próximos años para educar con valores y con principios, no sólo con conocimientos. No alcanza con saber de electromecánica, de construcción o con recuperar escuelas de oficios; no alcanza sólo con generar un fondo para que los jóvenes puedan concretar sus proyectos. Necesitamos también definir los valores y las ideas para recorrer el camino. He tenido la oportunidad de recorrer varios países de América Latina y pude constatar que, si bien hay corrupción en todos lados y está muy consolidada la idea de que el problema de la transparencia es general, en la Argentina hay algo distinto y es que todos estamos convencidos de que el circuito del costado es el mejor, de que



La Asignación Universal por Hijo, que beneficia a 3.600.000 menores, es una apuesta para que haya más chicos en la escuela secundaria. Todo el sistema de inclusión digital está orientado en esa dirección.

hay una regla para hacer algo, pero que, si uno va por el costado —es decir, si tiene un contacto o alguna otra forma de llegar por fuera de la regla—, le va mejor o consigue algo mejor. Reconstruir valores es también que el ejemplo esté dado en cumplir las reglas, en seguir un esquema, en poder armar y avanzar en un proceso. Y me parece que eso se reconstruye de abajo hacia arriba y que el gran desafío es fusionar lo educativo y lo social.

Creo, de verdad, que estamos ante los temas centrales de la década y si no resolvemos el problema de la pobreza y el de la desocupación en este contexto, no lo resolvemos más. Seguramente quienes conocen de lo educativo pensarán lo mismo: si no damos vuelta la escuela ahora, difícilmente lo hagamos en otro momento. Da la sensación de que es un contexto extraordinario, con muchas tensiones y con una sobreexpectativa sobre la escuela pública, es cierto, pero también con un contexto económico y de posibilidades realmente alto. Si hacemos las cosas bien, podríamos terminar la década bien, habiendo generado un mecanismo de inclusión a través del modelo educativo y habiendo recuperado la movilidad social ascendente a través de la educación. Cuando la Argentina tuvo movilidad social ascendente, estaba vinculada a la educación: el padre quería que el hijo estudiara porque si estudiaba, le iba a ir mejor. La década del 90 estuvo marcada por los nuevos pobres y la gente que se caía del sistema. Y aunque no es ésa la situación de hoy, todavía no logramos recuperar la movilidad social ascendente. Para hacerlo, hay que vincular trabajo, educación, inclusión social y nuevos valores. ■

PANEL



Prof. Manuel Schneider

Director de la Granja Siquem - Río Cuarto

Hacer posible el mundo que soñábamos

Muchos chicos llegan a la granja Siquem, de Río Cuarto, tras haber sido expulsados del sistema educativo. Traen las marcas de la violencia y la marginalidad. En la granja trabajan para romper con la desigualdad que empieza en la cuna

►► Nuestra escuela está en un predio de setenta hectáreas en Higuera, un pueblo de Río Cuarto, Córdoba, en pleno campo. En nuestro hogar-escuela lo que intentamos, en muy pequeña escala, es demostrar lo que se puede hacer cuando se trabaja con niños y jóvenes. Ésa es parte de la misión institucional, con la que ya soñábamos cuando teníamos cerca de veinte años y la mantenemos hasta hoy. Y ojalá podamos dar la vida por esa misión.

Los chicos con los que trabajamos en muchos casos no han superado el primer grado, ya ni hablar de la secundaria. Muchos de ellos fueron expulsados del sistema educativo en la primaria y son los que están en la esquina quemando su vida. La mayoría son derivados por las actuales Secretarías de la Niñez, Adolescencia y Familia, como medida preventiva y, en algunos casos como medida correccional por los juzgados. En otras situaciones con delitos graves, como homicidio. Pero, en realidad, para nosotros son los casos más fáciles y podemos decir con orgullo que se han logrado muy buenos resultados. No los desafíos actuales, que tienen nombre. Por ejemplo, un niño de ocho años, Josecito, que ya pasó por seis o siete institutos, fue adoptado dos veces, fue devuelto dos veces también, y nos llega totalmente drogado por indicación médica. Josecito estuvo desde diciembre hasta marzo dopado en un hospital. Cuando lo aceptamos en nuestro hogar, tomaba ocho psicofármacos; hoy toma solamente cuatro y seguimos bajando la dosis. Ese niño es mucho más problemático que el de quince que comete un delito.

Dos de los chicos más grandes, que están terminando el magisterio, tuvieron que representar lo que ellos sentían de la realidad. Lo hicieron a través de un video compuesto por una secuencia de fotos e imágenes que ilustran los versos de la "Canción para un niño en la calle", de A. Tejada Gómez y A. Ritro, en la versión grabada por Mercedes Sosa y Calle 13 (video que fue proyectado durante la exposición del panelista).

Y nosotros decimos que esa desigualdad comienza desde la gestación. Decimos que no hay cigüeñas distraídas que se equivocan de casa al dejar el bebé. Esa suerte o ese privilegio que hemos tenido todos los que estamos acá, de haber nacido donde hemos nacido, también nos da una responsabilidad: avanzar en la construcción de un mundo más justo. Y para nosotros la forma de hacerlo fue construir en estas setenta hectáreas la casa que queremos, destinada a niños y jóvenes con estas problemáticas. Algunos de ellos hace dieciséis o diecisiete años que empezaron aquí en la primaria y hoy son educadores de la Granja. Y nosotros sentimos mucho orgullo. Y a veces también vergüenza, porque ellos han hecho todo el trabajo que hacen. En algunos casos son niños de nueve años que se levantan todos los días a las seis de la mañana para tomar el colectivo a la misión y que vuelven a la noche a sus casas. Ése es el caso de los que sólo están bajo la modalidad hogar de día. Los que tienen problemas graves, que son veintiuno, viven con nosotros. Como lo que hacemos es un compromiso de vida, nuestra familia, nuestros hijos, son parte de la misión y construimos entre


todos esta vida en común. Sabemos que se puede. Y el trabajo cruza todos nuestros días.

El lugar del adulto aparece especialmente en la función del profesor y en las cuestiones administrativas y de gestión, donde también ayudan los chicos.

El trabajo es trabajo en serio, no se juega a trabajar. Sabemos que la libertad se obtiene con el trabajo, conocemos la libertad que nos da producir nuestro propio alimento.

Hay una participación muy fuerte en las decisiones de parte del niño y del joven. Ese espacio se gana, y es una mano que representa un voto, sea de la directora de la escuela o del niño o del joven que se ganó ese espacio. Hemos entendido con el tiempo que el hambre de pan es muchas veces menos grave que el no existir para una sociedad.

Entonces desde ahí seguimos construyendo cada día y articulamos con todas las instituciones que podemos: con escuelas de gestión estatal, de gestión privada, con la universidad, con las vecinales. Nos ponemos en contacto con las comunidades de

 Nosotros decimos que la escuela empieza cuando el chico se sube al colectivo para venir y se termina cuando baja de él. No es sólo matemática y lengua: es la vida.

donde ellos vienen y también con las familias, con la mamá, que en muchos casos es lo único que queda en pie.

Decidimos que la escuela sea una granja y tiene la particularidad de que está cruzada por todos los quehaceres de ese tipo de establecimiento. Nosotros decimos que la escuela empieza cuando el chico se sube al colectivo para venir y se termina cuando baja de él. No es sólo matemática y lengua: es la vida. ■

Muchos de los chicos fueron expulsados del sistema educativo en la primaria y son los que están en la esquina quemando su vida. La mayoría son derivados como medida preventiva y, en algunos casos, como medida correccional.

Granja Siquem. Río Cuarto, Córdoba



PANEL



PROF. JUAN ESPINOSA

Director del Colegio San José Obrero - Neuquén

De la calle a las aulas

La contención y la enseñanza de un oficio que permita mejorar las condiciones de vida son las claves del trabajo que realiza en Neuquén esta escuela técnica para chicos en situación de riesgo social

►► Nuestra tarea se desarrolla en Neuquén, una ciudad que tiene cuatrocientos cincuenta mil habitantes, que pasó de ser productora de manzanas a ser una ciudad petrolera. Una ciudad donde creció la pobreza y donde el anhelo de todo joven es ser empleado petrolero, no importa a qué costo ni a qué precio. Con mucho esfuerzo, nuestra tarea, humildemente, es sacar a los pibes de la calle de la ciudad de Neuquén.

El San José Obrero nació en 1969 con la finalidad de dedicarse a la educación técnica laboral de los jóvenes de escasos recursos económicos. Jóvenes de familias que venían a trabajar a las chacras para la cosecha de la fruta —obreros chilenos, obreros golondrina— y no podían tener acceso ya en ese momento a la escuela pública. El San José Obrero tiene un ciclo básico técnico, no ofrece el secundario completo, justamente porque la idea es dar una salida laboral calificada lo más rápida posible para que puedan mejorar su condición de vida. Si tenemos articulación con otras escuelas, por lo que los chicos que terminan el 4.º año de nuestro ciclo básico pueden acceder a los planes de cualquier institución educativa pública o privada de la ciudad. Actualmente contamos con una población de trescientos quince estudiantes, de los cuales el ochenta por ciento proviene de los asentamientos y barrios periféricos de la ciudad. La escuela está descontextualizada en referencia al lugar donde habitan los chicos, ya que muchos tienen que transitar entre siete y quince kilómetros para llegar. Son chicos que provienen de familias en riesgo social, muchos de ellos con problemas de violencia familiar, adicciones. Lo que conocemos como patotas y conflictos con la ley son una constante en la vida de estos chicos.

Llegan al colegio con la esperanza de encontrar —a través del oficio y la contención que la escuela les brinda— un trabajo digno que les permita mejorar sus condiciones de vida. Si bien para ingresar al colegio deben tener la escuela primaria hecha, nosotros nos encontramos muchas veces ante la situación de que, como resultado de esas historias difíciles, la escuela primaria les ha certificado el título para sacárselos de encima. Entonces, la mayoría presenta serias dificultades en la lectoescritura, en el pensamiento analítico y abstracto, en la comprensión de textos y otros problemas cognitivos. Un denominador común que comparten nuestros alumnos es la baja autoestima que traen al llegar a la escuela. Pero esto no nos desanima; al contrario, nos compromete a tratar de hacer lo posible para brindarles una educación de calidad.

La propuesta educativa tiene varios objetivos. Buscamos generar un ambiente que trascienda a la familia, porque a veces no la tienen en su casa. Entonces, cada docente, cada maestro de taller, cada tutor, tiene la responsabilidad de generar un clima de trabajo en el que los chicos se sientan cómodos. Nos proponemos respetar el ritmo de sus capacidades, sus cualidades y sus circunstancias personales.

Normalmente, la inscripción a la escuela se hace en septiembre del año anterior e incluye una entrevista personal con el



Potenciamos el crecimiento personal de los chicos con su participación en los proyectos de servicio solidario. El compromiso con el otro hace que ellos también puedan cambiar la realidad.

chico, con el tutor o el adulto responsable, que a veces no es miembro de la familia, con el objetivo de ir conociéndolo, hacer un análisis de su situación familiar y habitacional, pero también de enterarnos de aquellas cosas que le gustan y que vive a diario. Se trabaja en red con el centro de salud del barrio, donde un psicólogo, un asistente social, junto con el cuerpo docente, van analizando estas entrevistas para que en febrero tengamos un diagnóstico lo más acabado posible a fin de poder evaluar cuál es el trato adecuado que necesita recibir cada chico.

Otro de los aspectos importantes es potenciar el crecimiento personal a través de la participación de ellos en los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Creemos muy firmemente en esto, porque el compromiso con el otro hace que ellos también puedan cambiar la realidad. Los más chicos, de primero a tercer año, trabajan con cada jefe de área para presentar un proyecto vinculado con la asignatura. Comparto un ejemplo concreto: el Departamento de Física y Tecnología desarrolla, junto con los chicos, como parte del estudio de la física, diseños de juegos de plaza: tobogán para aprender el plano inclinado, la hamaca para aprender la cinemática, el ciclo de acción y reacción, entre otros. Cuando está terminado, seleccionan ellos mismos un ente público, que normalmente es algún hogar de menores, y van a compartir con los chicos la experiencia, les explican por qué lo hicieron, qué significó para ellos hacerlo, y lo instalan. A partir de ahí y hasta fin de año, visitan semanalmente a los chicos en el hogar.

Los más grandes, que ya están en cuarto y quinto año, ayudan también, con los conocimientos que adquirieron a lo largo de su trayectoria, en un proyecto que denominamos Escuela Taller y que consiste en la capacitación en oficios a comunidades mapuches en el interior de la provincia. En Neuquén, hay cuarenta y tres de estas comunidades en condiciones de alta vulnerabilidad. La mayoría vive de la cría de ganado caprino, actividad que muchas veces no es sustentable. Muchos jefes de familia deben emigrar a ciudades cercanas para trabajar en la construcción, como mineros o en estancias cercanas como peones rurales. Entonces,

la idea es darles un oficio para que puedan quedarse en la comunidad y desarrollar esa actividad.

Hace cuatro años, con el Programa Becas de Integración BBVA Francés, pudimos pensar y poner en marcha un proyecto de tutorías teniendo en cuenta la realidad de los chicos. Dejamos de planificar en contenidos y empezamos a planificar en competencias, que no sólo son cognitivas, sino también relacionadas con valores. Las cinco competencias son responsabilidad, comunicación, resolución de problemas, cuidado del medio ambiente y valores. No fueron elegidas al azar, fueron trabajadas por toda la comunidad educativa, los padres, los chicos, los docentes. Coincidíamos en que allí residían nuestras mayores debilidades, por lo que decidimos empezar por ellas.

Somos conscientes de que sola la escuela no puede. Somos docentes, no somos psicólogos o asistentes sociales; por eso trabajamos en red con otras instituciones, organismos y ONG. Una de ellas fue la Procura Salesiana Alemana y la de Bélgica. Queríamos brindarles a estos jóvenes una educación técnica de calidad, a la altura de las circunstancias, con un equipamiento tecnológico adecuado y también con infraestructura adecuada en los talleres. Por eso pedimos financiamiento al Demus Comide de Bélgica y al Hyundai Well de Alemania, que financiaron y actualizaron los talleres, tanto en el aspecto edilicio como en el equipamiento.


También a través del Rotary Club Internacional hemos conseguido la actualización de las máquinas de herramientas de carpintería, lo que nos permitió trabajar con el cuidado de la salud y del medio ambiente. Con la empresa Pluspetrol, una petrolera argentina, tenemos varios proyectos, entre ellos, uno de aprendizaje-servicio, que es la construcción de piernas ortopédicas. Los chicos de mecánica industrial construyen piernas ortopédicas y las entregan en forma gratuita a hospitales públicos de la ciudad, de manera que ellos se comprometen también con la realidad de otras personas en dificultades. No sólo construyen la pierna, sino que conocen la realidad del paciente, de la familia ▶



Creamos un ambiente que trascienda a la familia, porque a veces no la tienen en su casa. Los docentes y tutores buscan generar un clima de trabajo en el que los chicos se sientan cómodos.

Colegio San José Obrero. Neuquén



 Se trabaja en red con el centro de salud del barrio, donde un psicólogo, un asistente social, junto con el cuerpo docente, van analizando las entrevistas de inscripción.

► del paciente y también se comprometen a acompañarlo durante los primeros meses de la rehabilitación. La empresa Pluspetrol, además, tiene un tráiler sanitario con un médico, un odontólogo y un oftalmólogo, y durante un mes y medio se establecen en el colegio para brindarle atención a la totalidad de los alumnos.

Con el centro de salud del barrio mantenemos un consultoría que funciona un día a la semana para trabajar el tema de adicciones, violencia familiar, talleres de alimentación de sexualidad. Y con CLAYSS hace ya algunos años que venimos trabajando juntos en el Programa Natura, que también representa un aporte importante para sostener los proyectos de aprendizaje-servicio. Con la Universidad del Comahue tenemos un proyecto conjunto de investigación para la inclusión y la atención a la diversidad; este proyecto consiste en realizar, analizar y reformar nuestras prácticas educativas. Junto con la municipalidad estamos trabajando con los lavacoches, que son chicos y adultos en situación de calle, a los que les ofrecemos capacitación en soldadura y en carpintería metálica. Y a través de BBVA Francés, contamos con noventa becas que constituyen un aporte económico para los tutores que acompañan en todo el proceso de formar en valores. Además BBVA Francés está financiando un proyecto de retención, que se da en contraturno, para brindarles a los chicos la posibilidad de que puedan participar en talleres artísticos y culturales.

En 2007, la deserción y los alumnos no promovidos en la institución llegaban al cuarenta y siete por ciento; en 2008 se bajó al treinta y seis por ciento y hubo un sesenta y dos por ciento de promoción. Y en el último año, que es lo más significativo, entre los no promovidos y la deserción se llegó al veintisiete por ciento con un setenta y tres por ciento de promovidos. La deserción bajó significativamente. Hasta 2011, cuarenta y cuatro egresados pasaron por el programa de becas, así que estamos muy agradecidos.

Una última reflexión: no he utilizado en ningún momento la palabra *alumno*, porque su significado etimológico significa 'sin luz', y nosotros estamos convencidos de que nuestros pibes tienen mucha luz para regalar. ■

1.^a JORNADA
EL DESAFÍO DE PERMANECER EN LA ESCUELA

PANEL



LIC. GONZALO VERDOMAR WEISS

Director de Relaciones Institucionales
de BBVA Francés

Con el apoyo de la sociedad civil

Una red de alianzas con ONG le permite a BBVA Francés hacer realidad su Programa Becas de Integración, que, durante 2012, benefició a 1205 chicos de más de cien escuelas de todo el país

▶▶ En 2012 presentamos públicamente que el presupuesto de inversión de BBVA Francés superaría el uno por ciento del beneficio neto del año próximo pasado. Y estamos cumpliendo, estamos por encima de los diez millones de pesos en 2012. Esto se va a aplicar en el curso del año en estos tres programas principales. El primero es un premio al emprendedor agropecuario, destinado a los emprendedores del sector, anónimos, que invierten en mejorar el rendimiento de su negocio con una tecnología innovadora, sin apoyo específico de programas del Estado y logran mejorar la rentabilidad de sus negocios. El segundo programa está relacionado con el medio ambiente. Hay una inversión para producir menos basura en los edificios del banco, que tiene cinco mil quinientos empleados. Y, finalmente, el programa principal, el que más dinero se lleva, que es el Programa Becas de Integración BBVA Francés, con dos derivados. Uno que tiene que ver con la investigación y el análisis. En los primeros dos años de vida de ese programa generamos una investigación conducida por Daniel Arroyo, que fue un relevamiento a nivel nacional de todos los programas de becas que existen en el país originados por la sociedad civil. El informe, actualizado a 2011, está a disposición en el sitio del programa y es inédito para el país. Este trabajo de investigación y análisis continúa con este ciclo de jornadas, que va a concluir en un documento que será presentado en unos meses. El segundo derivado del programa de becas es Artistas por la Educación, que consiste en lograr que artistas consagrados testimonien a favor del programa de becas, con el objetivo de aumentar el perímetro. Ya que no nos conformamos con tener más de mil doscientas becas, pues nos parece un número absolutamente testimonial, insuficiente. Como señaló Daniel Arroyo, si juntamos todos los programas de becas en el país, apenas llegamos a las veinte mil, en un universo de diez millones de alumnos, de los cuales podemos pensar que un treinta por ciento está en situación de vulnerabilidad. Es decir, tendríamos que pensar que los programas de becas deberían estar atendiendo a tres millones de alumnos.

La presente es la sexta edición del programa de becas. Los números duros nos dan una cantidad de 4247 becados, lo que arroja un total de diecisiete mil beneficiarios indirectos en estas seis ediciones. En 2012, hemos tenido mil doscientos cinco becados de ciento once escuelas y llegamos a diecinueve localidades en diferentes puntos del país. Algo muy importante es que contamos con una red de alianzas con ONG, que es la base de la pirámide. Sin esa red, no podríamos conducir ningún programa de becas, porque son estas organizaciones las que brindan la tutoría, piedra angular de cualquier proceso de promoción de un alumno en situación de riesgo.

Las becas consisten en un aporte dinerario y en especies. Entre éstas se da, por ejemplo, un taller de expresión artística, a elección de cada centro de apoyo: un coro, una escuela de teatro, una murga o, como sucede en Salta, un taller de escenarios en miniatura, donde modelan con plastilina. ▶

► En cuanto al procedimiento para que BBVA Francés pueda becar a alguien, lo primero que tiene que hacer es encontrar a una ONG que trabaje con la misma filosofía. Cuando se identifica a la ONG, firmamos una alianza. Ella se compromete a seguir el proceso de la beca durante todo el año, esto es, a brindarle dos reuniones de tutoría por mes a un grupo de diez o quince chicos por tutor. La reunión de tutoría sirve en un plano pedagógico y en un plano administrativo. La ONG también se ocupa de presentar las liquidaciones a fin de mes a BBVA Francés.

Las organizaciones identifican a los candidatos, que pueden ser treinta, cincuenta, cien. Los presentan a través de carpetas de clientes que nos mandan a BBVA Francés. Nosotros las evaluamos para comprobar que no tengan ningún problema con el sistema de registro de deudores, con mala conducta en el sistema bancario argentino. En caso de que se encuentre alguna incompatibilidad, esto los imposibilita para avanzar en la beca. Pero si todo está en orden, el alumno es aceptado como cliente del Banco. Se le emite una tarjeta Visa de débito, que es entregada en un acto que representa el comienzo de la beca y también del compromiso del alumno, quien debe firmarlo. BBVA Francés, por su parte, se compromete a brindar la tutoría, el taller de expresión artística y a recargarle mes tras mes durante todo el año trescientos treinta pesos, en números de 2012, en su tarjeta de débito. Además costea los gastos de la ONG, paga el salario del tutor y los gastos administrativos. BBVA Francés no dona dinero a la ONG, sino que cubre los gastos inherentes al programa de becas. El alumno firma, se suma al programa, se hace cliente del banco, nosotros no le cobramos comisiones. El alumno sólo accede al dinero a través del cajero Banelco de la sucursal de BBVA Francés.

Tomamos un ejemplo. En la ciudad de Salta estamos en el Barrio Solidaridad, a ocho kilómetros de la ciudad; es un conglomerado de casas sumamente humildes con gente que, en gran parte, se sostiene con el trueque. Al tomar alumnos secundarios de ese barrio, los convierto en clientes de BBVA Francés, los llevo a la sede de la sucursal cercana, tienen que



Sin las ONG, no podríamos conducir nuestro programa de becas porque ellas se encargan de la tutoría, piedra angular de cualquier proceso de promoción de alumnos en situación de riesgo.



Las lecciones aprendidas: brindar contención social, dar una guía, crear redes. Es el camino crítico que trazamos con el programa. Estamos absolutamente comprometidos en empujar esto para adelante, para que no sólo sea testimonial, sino efectivo.

interactuar con el cajero Banelco, con el staff de la sucursal. Los becarios no pueden ahorrar, sino que tienen que gastarse los trescientos treinta pesos en el mes. El tutor ayudará a cada alumno a planificar su proceso de inversión, lo acompañará para enseñarle ese consumo responsable, lo asistirá para que llegue a fin de mes con saldo cero en la cuenta y lo asesorará para preparar su liquidación de fin de mes. Si el alumno no la presenta, no se le acredita el dinero. Y si no avisa, no le acreditamos a ninguno de sus compañeros, porque hay una dimensión solidaria. El alumno es solidario con sus compañeros teniendo que presentar en qué invirtió la plata. Una vez que las liquidaciones están presentadas, que el alumno asistió a clases, sacó buenas calificaciones, tuvo buena conducta social dentro y fuera de la escuela, colaboró en algo con la ONG en el tiempo que pudo, le depositamos los trescientos treinta pesos del mes siguiente. Así todos los meses del año. Nosotros les decimos: "Muchachos, ayúdennos a que esto sea una historia de éxito. Está en ustedes. BBVA Francés va a cumplir".

Ahora bien, tenemos mil doscientas becas, pero no nos conformamos, queremos más. Por eso promocionamos el programa de becas con el apoyo de artistas de primer nivel, como Horacio Lavandera, Pedro Aznar, Mario Parmisano, con la intención de que surjan nuevos donantes que nos acompañen en esto. Tenemos que lograr que individuos y empresas se animen, y por qué no entidades oficiales, a utilizar esta herramienta del Programa Becas de Integración BBVA Francés. Nosotros no podemos invertir más, ya que los trescientos treinta pesos representan sólo un treinta por ciento del costo de la beca; el otro treinta por ciento corresponden a gastos de tutoría, de especies, de administración. Y hay otro treinta por ciento que no está cuantificado, ya que son las horas todo el equipo del Banco que está trabajando en el programa.

BBVA Francés se compromete a brindar la tutoría, el taller de expresión artística y a recargar mensualmente durante todo el año trescientos treinta pesos, en números de 2012, en su tarjeta de débito.

Para finalizar, hago un punteo de las lecciones aprendidas: brindar contención social, dar una guía, recurrencias, crear redes. En otras palabras, es el camino crítico que trazamos con el programa. Estamos absolutamente comprometidos en empujar esto para adelante para que no sólo sea testimonial, sino efectivo. Son 1205 becas, pero queremos tener un millón. Vamos a

seguir trabajando para que esto sea posible.

A continuación presentamos los datos de la cuenta contable de donaciones del año pasado, expuesta durante la conferencia. Al tratarse de información pública, también se encuentra disponible el PowerPoint del Compromiso Social BBVA Francés 2012 en el sitio web (www.compromisobbvafrances.com). ■

Cuenta Contable de Donaciones		10.053.174
Donaciones y Patrocinios diversos		-1.800.000
Becas de Integración 6.ª Edición		
Recarga (\$ 330 x 877 becas x 12 meses)	-3.472.920	
Recarga (\$ 330 x 200 becas x 8 meses)	-528.000	
Recarga (\$ 330 x 125 becas x 6 meses)	-247.500	-4.248.420
Gestión de Tutoría de la ONG		-1.528.534
Taller de Expresión Artística		-610.220
Auditoría y Medición de Impacto Social		-158.000
Viajes y traslados		-204.000
Diseño gráfico y comunicación		-70.000
		-6.819.174
Programa Artistas por la Educación		-1.165.000
Programa Investigación y Análisis		-269.000
		-8.253.174
		0

Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



2.^a Jornada

Martes 5 de junio

Cómo construir un sistema
educativo inclusivo

CONFERENCIA CENTRAL

Lic. Juan Carlos Tedesco

Unsam, ex ministro de Educación de la Nación

PANEL

Lic. Axel Rivas

Cippec

Prof.^a María Fernández de Ruiz

Centro Educativo Padre José María Llorens - Mendoza

CONFERENCIA CENTRAL



LIC. JUAN CARLOS TEDESCO
Unsam, ex ministro de Educación de la Nación

La educación que prefigura el futuro

Apostar a una sociedad justa exige trabajar hoy por una educación justa. El secundario y el nivel inicial obligatorios, o la jornada escolar extensa, buscan romper con el determinismo y hacer realidad la promesa de una educación de calidad para todos

►► Construir un sistema educativo inclusivo no puede ser concebido como una política sectorial, porque no se trata sólo de un proyecto educativo, sino de un proyecto social. Querer construir un sistema educativo inclusivo es querer construir una sociedad más justa. Hay que verlo desde esta perspectiva: no se puede tener un sistema educativo inclusivo en el marco de una sociedad que excluye. Entendido como parte de un proyecto de sociedad, un sistema educativo inclusivo tiene mucho más sentido y puede, efectivamente, comprometer al conjunto de los actores sociales. Y esto es actualmente más importante que nunca porque —aunque siempre la educación fue importante en los procesos de construcción de justicia social— hoy, en el marco de la sociedad del conocimiento, de la información, del nuevo capitalismo o como se lo quiera llamar, la educación pasa a ser una condición necesaria de la inclusión social.

En el pasado había formas de inclusión social que no exigían altos niveles educativos. Uno podía estar socialmente incluido en el mercado de trabajo, en la comunidad, incluso construirse como sujeto, desempeñarse como ciudadano, sin necesidad de tener acceso a altos niveles educativos y de buena calidad. Esto hoy es muy difícil y, hacia el futuro, diría que será imposible. Los estudios más importantes realizados por la Cepal muestran claramente que, por lo menos en América Latina, sin la secundaria terminada, las posibilidades de caer en condiciones de pobreza y de exclusión son muy altas. Esta realidad es la que justifica, en parte, las políticas que se orientan a declarar obligatoria la escuela secundaria, es decir, a establecer un piso mínimo de educación para desempeñarse en esta sociedad. La educación es hoy una condición necesaria para la inclusión social. Y digo necesaria, no suficiente, porque también se necesita crear empleo, distribuir la riqueza, entre otras medidas. Pero lo que hoy ya no admite discusión es la idea de que, sin educación, las posibilidades de quedar excluido son muy altas.

Por eso, yo diría que la primera pregunta que debemos hacernos desde el campo de la educación es si queremos construir una sociedad justa. ¿Cuánta adhesión real genera el proyecto de construir una sociedad más justa? Y cuando digo adhesión real, hablo de una adhesión que vaya más allá del puro discurso, de la pura retórica, o que supere esta paradoja que existe en torno a la adhesión a la justicia. Lo plantea de manera muy interesante el sociólogo francés Pierre Rosanvallon en su último libro, *La sociedad de los iguales* (2011), en el que evoca a su vez a un pensador francés del siglo XVIII, Jacques-Bénigne Bossuet, quien ya en esa época mostraba una paradoja en torno a la adhesión a la justicia. Sostenía que la gente condena en general aquello a lo que adhiere en particular. Todos condenamos los mecanismos de segregación, de exclusión, pero después queremos que nuestros hijos vayan a escuelas donde estén con sus iguales y que no nos pongan a ningún marginal, a ningún diferente, a ninguna manzana podrida que contamine a los demás. En general todos estamos de acuerdo con la idea de justicia o de equidad educativa, pero después, cuando hay que corroborar esa adhesión con conductas concre-

Algo importante en la construcción de un sistema inclusivo será la definición de un plan decenal de educación. Diez años es un plazo suficiente para comprender a varios gobiernos, porque este objetivo tiene que ser política de Estado.

tas, particulares, la cuestión se complica. Y esto les plantea a los educadores un desafío muy importante, el de generar adhesión a la justicia, algo muy exigente, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista ético.

La adhesión a la justicia no es un proceso cognitivamente fácil, porque obliga a trabajar con mucha información y con mucho conocimiento para poder ver los riesgos que entraña la construcción de sociedades excluyentes e injustas. Desde el punto de vista ético, por su parte, implica superar esta dicotomía entre el discurso general y nuestra conducta particular. Y reflexionar sobre eso es fundamental, porque la construcción de un sistema educativo inclusivo tiene esta doble dimensión: por un lado, requiere que haya adhesión al proyecto de construir sociedades más justas y, a su vez, tiene que generar esa adhesión a la sociedad justa.

Salvando las distancias, se podría comparar con el desafío que supuso, a fines del siglo XIX y principios del XX, construir la adhesión a la idea de Nación: el sistema educativo público, la escuela obligatoria universal, generó sentimientos de adhesión a la Nación. Había que construir la idea de Nación porque los Estados nacionales no existían antes, fueron creaciones artificiales en el proceso de modernización política. En el caso de América Latina, en el caso argentino, la Nación fue un producto de las guerras por la independencia, que dieron paso a las guerras civiles internas y terminaron por definir las fronteras nacionales, que son totalmente artificiales en el sentido de que no tienen nada que ver con fronteras culturales o lingüísticas. Hay población guaraní del lado

del Paraguay, así como hay población guaraní en Bolivia, la Argentina y el Brasil. Los guaraníes que están en la Argentina tuvieron que desarrollar sentimientos de adhesión a la Nación Argentina; los paraguayos guaraníes, al Paraguay; los brasileños, a Brasil. Y esos sentimientos de adhesión, en buena medida, fueron creados por la escuela, por los rituales escolares que transformaron los símbolos patrios en símbolos sagrados. Así, la adhesión a la Nación siguió el mismo molde que la adhesión a los principios religiosos. Como ellos, tenían carácter sagrado, inviolable. Los símbolos patrios son símbolos sagrados a los cuales uno adhiere emocionalmente de una manera tan profunda que, por la afición a ese sentimiento, está dispuesto a matar o morir. Salvando las distancias, podríamos decir que nuestra tarea hoy, mientras continuamos formando —obviamente— los sentimientos de adhesión a la Nación, es generar adhesión a una idea de una Nación justa, una Nación con todos incluidos, con todos adentro. Y quizá los mecanismos para generar esa adhesión no deban ser los mismos que se usaron a fines del siglo XIX. Ésa es la gran tarea pedagógica que tenemos que desarrollar.

Y aquí entra la segunda parte de la cuestión. Si uno asume que estamos de acuerdo con adherir a la idea de la construcción de una sociedad justa, entonces, ¿cómo hacerlo?, ¿cuáles son las políticas educativas, las estrategias, los procesos que más contribuyen a la construcción de un sistema de educación inclusivo? Entendemos que la respuesta no puede ser un sistema inclusivo y segmentado, un sistema en el cual todos estén dentro, pero en el que exista una educación para pobres y otra para ricos.

Nuestro compromiso, nuestra tarea, tiene que ser trabajar por una educación de calidad para todos y tenemos que ser capaces de transformar esta idea en algo más que un lindo eslogan que a veces queda bien en los discursos. Nuestro esfuerzo debería orientarse a plantear con claridad cuáles son las estrategias, las políticas, que nos permitirán seguir trabajando en esa dirección.

Un instrumento importante en la construcción de ese sistema es la ley. Me podrán decir que las leyes en nuestro país no se cumplen. Pues bien, tratemos de que se cumplan. De todos modos, no es lo mismo tener o no tener una ley, porque la existencia de una normativa vuelve mucho más legítimas las demandas. Hoy, que un chico no tenga la secundaria terminada es ilegal; que no tenga una educación de buena calidad es ilegal. No es lo mismo plantear una demanda para exigir que se cumpla una ley que plantearla sobre la base de principios más débiles. Ésta fue la situación en la Argentina con la Ley 1420, que declaró la obligatoriedad de ▶



La ruptura del determinismo social está asociada a un equipo, a un proyecto, a la idea del docente como un profesional colectivo y al concepto de que la unidad de desempeño es la institución educativa, no el aula.

► los estudios primarios. Se dictó en 1884, cuando el país no tenía escuelas ni maestros. Tardamos casi ochenta años en cumplir y hacer cumplir esa ley. Sólo en 1960, la Argentina pudo mostrar que tenía el noventa por ciento de su población en edad escolar matriculada dentro de la escuela primaria. Alguien tal vez podría decir que la ley no cumplió un papel en ese proceso. Pero la realidad es que sí lo cumplió, porque fue la que le dio legitimidad a todas las demandas de educación obligatoria y universal que se realizaron durante buena parte del siglo xx, amparadas en que se tenía que cumplir la ley. Países que no tuvieron esa ley terminaron mucho peor que nosotros. La ley de obligatoriedad de la sala de cinco años es otro ejemplo muy claro de cómo la legislación permitió que se avanzara a un ritmo mucho más rápido que antes de tener esa norma. Hoy podemos mostrar con bastante orgullo que la sala de cinco años, prácticamente, está universalizada.

Por eso, creo que tenemos un instrumento muy importante en la Ley Nacional de Educación. Podrá ser mejorada, adaptarse a los tiempos, pero está indicando el camino normativo por el cual debemos transitar. A partir de esa ley, entonces sí, tenemos que dar la discusión más específica sobre cuáles son las políticas concretas que nos permitirán avanzar en este proceso. Voy a mencionar algunas, no todas. Y podemos discutir. Porque la diversidad de los contextos puede hacer que una meta determinada sea importante en un lugar y no en el otro, donde tal vez ya está cumplida. No es lo mismo la Ciudad de Buenos Aires que las provincias del Noroeste y del Nordeste, donde el déficit educativo es mucho más fuerte.

El primer punto para señalar es que todos conocemos la enorme importancia que tiene la educación inicial en los procesos de construcción de una educación inclusiva. Sabemos que el desarrollo cognitivo básico de una persona se produce en los primeros años de vida, antes de que entre en la escuela, y es en ese período en el que se registran las desigualdades más serias.



Antes había formas de inclusión social que no exigían altos niveles educativos. Uno podía estar incluido en el mercado del trabajo sin necesidad de eso. Hoy es muy difícil y, hacia el futuro, diría que será imposible.

No sólo de cobertura, sino de calidad de oferta para la atención integral a los niños desde los cuarenta y cinco días de vida. Si se mira la experiencia internacional, se obtiene información contundente en este aspecto: los países reconocidos por haber alcanzado una educación universal y de calidad para todos —entre los que se suele mencionar a Finlandia y los países nórdicos— tienen activas políticas de educación inicial. A partir del primer año de vida, o a veces antes, los niños entran en instituciones de socialización primaria que son mucho más homogéneas e iguales que las familias. Y, en ese aspecto, la ley ayuda, pero no es determinante: ellos no cuentan con ninguna ley que declare obligatoria la educación inicial: la tienen de hecho.

Es evidente que debemos generar condiciones de educación inicial de calidad para terminar con lo que hoy vemos como el fenómeno más preocupante de la educación latinoamericana: el fuerte determinismo social en los resultados de aprendizaje. Las variables que mejor explican las trayectorias educativas de los alumnos son las condiciones materiales de vida de sus familias. Por eso decimos que se consolida el círculo de reproducción de la pobreza: una familia pobre tiene escasas capacidades de estimular a sus hijos y darles preparación para la escuela; el chico seguramente irá a una escuela pobre, que lo conducirá a tener salarios pobres y a formar, a su vez, una familia pobre. Este círculo de reproducción de la pobreza se puede romper con educación, con una educación de calidad para los sectores de más bajos recursos, pero debe empezar muy temprano, lo más temprano posible. Después —aunque no imposible— es mucho más difícil superar ese rezago. Es más difícil hacerlo a partir de los cinco, seis o siete años, que si los chicos llegan a la sala de cinco o a primer grado ya con algún capital cultural, simbólico, de manejo de los instrumentos de la escolaridad, libros, lápices. Por eso me parece que ésta es una política absolutamente necesaria y urgente. La educación prefigura el futuro: si queremos tener una sociedad justa en el futuro, tenemos que tener hoy una educación justa. Porque si la educación ya le ofrece a la sociedad una población educativamente estratificada, eso preannuncia la desigualdad y la injusticia social en el futuro. Entonces, es imperativo comenzar hoy a construir un sistema educativo justo e inclusivo.

Luego están las políticas que llamaría de mejoramiento, de compensación, de igualación, a las que pertenecen los insumos materiales del aprendizaje. Con éstos nos referimos a factores como la infraestructura, por ejemplo. Obviamente tener un edificio escolar digno no es lo mismo que tener una escuela sin espacio ni equipamiento. En este sentido, los libros, las computadoras, todo lo que hace al material didáctico, son aspectos fundamentales. Otro factor es el tiempo, ya que también estamos hablando del tiempo de escolaridad —de la jornada extendida, específicamente—, que es fundamental. No es lo mismo para un estudiante poder ir a la escuela seis o siete horas, tener una exposición al aprendizaje a lo largo de todo el día con materias específicas, con apoyo escolar, a poder estar sólo tres horas —y a veces menos— en la escuela, porque el mismo edificio es usado



La existencia de una normativa vuelve mucho más legítimas las demandas. Hoy, que un chico no tenga la secundaria terminada es ilegal; que no tenga una educación de buena calidad es ilegal.

en dos o tres turnos. El tiempo de exposición al aprendizaje es fundamental y eso se confirma con los resultados, por supuesto. Los extremos los tenemos, por un lado, en las escuelas rurales, de maestro único, en las que un solo maestro atiende a todos los estudiantes al mismo tiempo y, por el otro lado, en las escuelas de jornada completa, que atienden a los chicos de clase media y clase media alta. Naturalmente también las condiciones salariales y de trabajo de los docentes son clave: nadie puede pensar que tendrá una educación de calidad con docentes mal pagos. El impacto educativo de todo esto que llamamos insumos materiales del aprendizaje está probado en múltiples investigaciones, pero diría que lo que también está demostrado es que uno puede hacer un gran esfuerzo en mejorar todos los insumos materiales del aprendizaje y, sin embargo, no lograr un aumento significativo en la calidad educativa. No es automática la relación entre condiciones materiales y calidad de la educación.

De hecho, cuando uno va a conocer las escuelas y a dialogar con esos docentes que logran romper el determinismo social en los aprendizajes, es decir que con condiciones materiales deficitarias pueden obtener muy buenos resultados educativos se comprueba que hay una serie de factores subjetivos, relacionados con los actores del proceso pedagógico, que son fundamentales. Y en este conjunto de factores se destaca el papel de los docentes. Ya es casi un lugar común decir que ningún país tiene una mejor calidad educativa que la de sus maestros y profesores. Son ellos el factor clave, porque son ellos los que

usan el tiempo, los espacios, el edificio, las computadoras. Por eso hay que prestar atención especial al docente: no al docente entendido individualmente, sino al docente como actor. Y al equipo docente, en el caso de la institución escolar, porque los resultados del aprendizaje no son individuales, de cada docente como persona, sino de la institución y del sistema. Lo que está comprobado es que la ruptura de los determinismos sociales está asociada a la existencia de un equipo dentro de una institución, de un proyecto, a la idea del docente como un profesional colectivo, y al concepto de que la unidad de desempeño es la institución educativa, no el aula.

Hay mucho para discutir aún sobre políticas integrales para el sector docente que tomen en cuenta las condiciones materiales, como el salario, la formación y la carrera docente. Esto es prioritario. Otro tema de discusión importante en términos de esta política de construcción de sociedades más justas es la adhesión de los docentes a la justicia, ya que es muy difícil que una persona genere en los demás adhesión a la justicia si ella misma no adhiere a la creencia en su valor. Por eso, la pregunta sobre cómo generamos estos niveles de adhesión a la justicia en los docentes es clave en este proceso. Los maestros del siglo XIX, que adherían al proyecto de construcción de la Nación, sabían que ellos eran un actor social importante en ese proceso de construcción social de una idea de Nación. Hoy el docente es un actor fundamental en el proceso de construcción de sociedades más justas. ▶



Los maestros del siglo xix sabían que ellos eran un actor social importante en el proceso de construir una idea de Nación. Hoy el docente es un actor fundamental en el proceso de construir sociedades más justas.

► Cuando hablamos de los contenidos educativos y su relación con este sistema inclusivo al que aspiramos; cuando hablamos de lo que deben aprender nuestros estudiantes, tenemos que tener en cuenta que hoy necesitamos encarar, por lo menos, tres grandes nuevas alfabetizaciones. En primer lugar, la lectoescritura sigue siendo un desafío fundamental para una educación de buena calidad. Tenemos un déficit serio en esa área: nuestros chicos alcanzan niveles bajos en este sentido, e incluso hacia el fin del secundario tienen dificultades para comprender textos no tan complejos. Eso lo vemos también en la universidad, en la que sería necesario agregar algunas materias introductorias de hábitos y comprensión de lectura, ya que los estudiantes tienen problemas serios de comprensión de textos. Es decir que, a lo largo de trece años de escolaridad, se evidenciaron problemas para cumplir con un objetivo que es del siglo xix.

Junto con la lectoescritura, diría que hay dos alfabetizaciones más que son fundamentales. Una es la alfabetización digital: hoy, un ciudadano del siglo xxi, alguien que está incluido socialmente, tiene que manejar los códigos de la informática. Decir esto es distinto a decir que todos debemos enseñar con la computadora, porque una cosa es usar la computadora como dispositivo didáctico y otra es estar alfabetizado

digitalmente. Un programa como Conectar Igualdad es, fundamentalmente, un proyecto de alfabetización digital. Claro que también se usa para enseñar materias, pero básicamente es un programa de universalización del acceso a la computadora. Alguien que no maneje estos aparatos, que no sepa circular en Internet, queda excluido del circuito por el que hoy se mueve la información socialmente más importante. Antes de la invención de la imprenta no hacía falta leer y escribir para enterarse de lo que pasaba, porque la transmisión de la información era oral, y uno no necesitaba manejar un código especial para poder enterarse y expresarse. A partir de la universalización de la imprenta, la alfabetización empezó a ser un derecho, porque ser un analfabeto significaba quedar excluido. Lo mismo sucede con estos procesos de expansión de las técnicas de la información que obligan a dominar el nuevo lenguaje para poder estar enterados de lo que sucede, para poder expresarse. Ahora la brecha digital se está reduciendo en términos de acceso, pero lo que está apareciendo es la brecha entre los usuarios. Todos sabemos leer entre líneas un texto escrito, pero no todos sabemos leer entre líneas un texto informático. Por lo que la alfabetización digital es una tarea fundamental. Así es como, en principio, somos muchos quienes pensamos que no estaría mal que hubiera una materia dedicada a esto. Aunque usamos

Ya es casi un lugar común decir esto: ningún país tiene una mejor calidad educativa que la de sus docentes. Son ellos el factor clave, porque son ellos los que usan el tiempo, las computadoras, el edificio.

el libro como soporte didáctico de todas las materias, eso no nos hace olvidar que hay una materia que es Lengua —Gramática—, donde enseñamos el código y cómo utilizarlo. Entonces, podríamos pensar en la computadora como el dispositivo con el cual se enseñan todas las materias; por eso, alguien tiene que enseñar cómo es esa máquina, cuáles son sus códigos, y no dejar ese aprendizaje librado al mercado, a lo que se hace fuera de la escuela. Muchas personas creen que los chicos saben usar la computadora cuando, en realidad, lo que saben es operar con la máquina, pero no dominar los procesos con los cuales se constituye ese tipo de aparato.

Y la otra alfabetización pendiente es la alfabetización científica, que hoy equivale a formación ciudadana. Si antes uno formaba en ciencias a aquellos a quienes les gustaban y luego seguirían una carrera técnica, en el siglo XXI si un ciudadano no está científicamente alfabetizado, no comprende ni puede participar en los debates políticos más importantes, ya que todos los debates ciudadanos contemporáneos son debates cargados de información científica y técnica. Cuando debatimos sobre política económica, sobre el cuidado del medio ambiente, sobre temas de salud, sobre manipulación genética, por ejemplo, estamos ante debates que exigen una alfabetización científica, tanto en términos de contenidos como de método, porque la ciudadanía hoy exige niveles de reflexividad muy altos para tomar decisiones. Ya no se elige, como podía ser en el pasado, en función de la tradición, sino que los debates ciudadanos exigen reflexión sobre lo que sucede, para poder optar. Por lo tanto, esta idea de la alfabetización científica tiene que formar parte de la educación básica obligatoria universal. Dentro del proyecto de construir un sistema educativo inclusivo, la comprensión de la lógica del razonamiento científico tiene que tener un lugar prioritario desde el punto de vista de los contenidos de la educación.

Obviamente, la adhesión a la justicia que mencioné en un comienzo engloba todo esto: supone valores y una concepción ética que hay que enseñar en la escuela. Pero estas tres alfabetizaciones son el pilar. Si alguien no sabe leer ni escribir bien, si no puede manejar una computadora y sus procesos digitales, y no comprende científicamente los debates de su tiempo, es muy difícil que genere valores auténticos. Y, si lo hace, seguramente, serán valores sustentados sobre bases muy débiles. Hoy, la ética y la solidaridad exigen información científica, de la misma manera que tenemos que pedir a los científicos que tengan una mayor responsabilidad social sobre el uso de sus conocimientos. Estos procesos son complejos porque hoy la responsabilidad social de los científicos es enorme: quienes informan sobre si una empresa contamina —o no— son científicos, no extraterrestres. En este sentido, la especulación y la falta de ética que observamos en buena parte de la comunidad académica de los economistas son muy



La ley de obligatoriedad de la sala de cinco es otro ejemplo muy claro de cómo la legislación permitió que se avanzara a un ritmo mucho más rápido que antes de tener esa norma.

grandes, y —de hecho— son economistas quienes han generado muchas de las crisis que estamos viviendo en la actualidad.

En un país tan diverso como el nuestro, las políticas tienen que adaptarse a la heterogeneidad que lo caracteriza. Sabemos que para llegar a resultados homogéneos tendremos que aplicar procesos que, seguramente, van a ser diferentes: en el pasado pusimos en marcha el mismo proceso para todos, pero como las situaciones eran desiguales, los resultados obtenidos fueron diferentes. Hoy, lo que tenemos que impulsar son estrategias distintas según los contextos, siempre con el objetivo de que —en un plazo razonable— logremos alcanzar condiciones de igualdad y homogeneidad mucho mayores que las que tenemos ahora.

Por último, un elemento importante en la construcción de este sistema inclusivo será la definición de algún plan decenal de educación. Diez años es un plazo suficientemente largo como para comprender varios gobiernos —porque este objetivo tiene que ser política de Estado— y no tan largo como para que se vuelva difuso y no se sepa si se va a cumplir o no. Debe ser un plan que sea evaluable, en el que se monitoree el cumplimiento de las metas propuestas, que se pueda ir renovando a medida que se vea si los objetivos se cumplen o no, y en el que se vayan adecuando los objetivos a las realidades concretas. Creo que un instrumento de ese tipo, aprobado por el consenso de toda la población a través de todas sus fuerzas políticas, podría ser una herramienta importante que acompañe a la ley, que no defina plazos. Un plan decenal nos permitiría aprovechar la experiencia exitosa que hemos tenido con la Ley de Financiamiento Educativo, que puso metas para 2010, y que pudimos comprobar si se cumplían o no. Y ahora podremos probar las Metas 2021, en el nivel iberoamericano, lo cual sirve como ejemplo de lo que podríamos hacer a nivel nacional si fijáramos hoy estas metas, junto con una fecha intermedia en 2016 —año en que celebraremos el Bicentenario de la Independencia—, para, a partir de ese momento, reformular y encarar una segunda fase del plan. ■

PANEL



LIC. AXEL RIVAS

Investigador principal - Cippec

El poder transformador de la educación

La desigualdad educativa es real, pero no depende sólo del contexto social, también se puede combatir en las aulas, con maestros que apuesten a cambiar el destino de fracaso de sus alumnos

►► Algunas cuestiones que a veces pueden parecernos poco cercanas son, sin embargo, determinantes para la práctica educativa. Nos desafían a pensar cómo responder a esos problemas desde la educación. Por eso es importante componer un mapa de lo que podríamos llamar las capas de las desigualdades educativas: capas que tienen fuertes vínculos, a veces invisibles, a veces visibles. Y me parece necesario explicar cómo actúan esos vínculos, al menos en nuestro país y nuestra región.

La primera capa de desigualdades educativas es la referida a la estructura social: vivimos en países de extremas desigualdades. América Latina es la región más desigual de la Tierra, no la más pobre, pero sí la más desigual. Y esas desigualdades marcan posiciones y distancias entre las personas, distancias de ingresos y de condiciones de vida. Esas posiciones son injustas y no por "naturaleza", sino por causas históricas concretas en nuestra región y en la Argentina. Incluso, pese a la recuperación económica y a la salida de la crisis en la última década, seguimos teniendo profundas desigualdades sociales.

A esas desigualdades se suma, de una forma muy específica en cada país, una capa de desigualdades vinculadas con cómo actúa el Estado frente a esa estructura social. El Estado actúa de muchas formas, pero quiero poner el foco en por lo menos dos grandes esferas de la actuación del Estado, que son fáciles de constatar: los impuestos y el gasto público. Es decir, una segunda capa de desigualdades: cómo, cuánto y a quiénes les toma recursos el Estado a través de los impuestos y cómo, cuánto y a quiénes reparte a través de las distintas instancias del gasto público.

No soy economista, pero me he visto en la necesidad de trabajar estos temas para entender los problemas vinculados a las desigualdades educativas. Y una de las constataciones más importantes es que la mayoría de nuestros países, en América Latina, no casualmente, tienen sistemas impositivos regresivos. Es decir, que proporcionalmente a los ingresos de la población, nuestros países les sacan más impuestos a los más pobres que a los más ricos. La parte de todos los gastos que una persona pobre devuelve o le entrega al Estado es mayor proporcionalmente que la parte que le entrega al Estado una persona con muchos ingresos. Esto no es así en los países más desarrollados, que tienen sistemas impositivos mucho más progresivos, donde las personas con más riqueza tienen que hacer muchos más aportes al Estado. No casualmente somos la región más desigual del planeta y tenemos sistemas impositivos regresivos. Aunque no es ésa la única causa, sí es una de las fundamentales.

Una tercera capa específica de las desigualdades que impactan en la educación tiene que ver con nuestro país federal. Tenemos un federalismo muy anormal, con una provincia gigantesca, desproporcionada en términos de población, que es Buenos Aires, y un sistema de distribución de recursos con desiguales regionales que no hemos solucionado históricamente. Y esas desigualdades

Somos la región más desigual del planeta y tenemos sistemas impositivos regresivos. Proporcionalmente a los ingresos de la población, nuestros países les sacan más impuestos a los más pobres que a los más ricos.

se plasman tanto en las condiciones de desarrollo que tiene la población, según dónde viva y dónde le toque nacer, como en las condiciones de financiamiento de la educación.

Nuestro financiamiento educativo, los recursos que tienen las escuelas, el salario de los docentes, las condiciones de posibilidad que tienen los alumnos de continuar estudiando son extremadamente desiguales, según la provincia donde les toque vivir. Ésta es una capa específicamente argentina, porque no todos los países tienen esas desigualdades internas.

Nuestro país tiene además desigualdades profundas entre sus provincias, aunque algunas son poco visibles. No sólo tenemos grandes desigualdades en el Norte argentino, sino también en las grandes regiones urbanas, especialmente en el conurbano bonaerense, el más perjudicado de todos en la distribución de los recursos federales y en la de los recursos de la provincia de Buenos Aires.

Y por último, llegamos a la capa de desigualdades propiamente educativas, es decir, las desigualdades que se generan en el sistema educativo. Es importante subrayar que se generan en el sistema educativo, porque no es natural la acción de la educación. La acción de la educación puede combatir estas injusticias, puede combatir la desigualdad social, puede

combatir, incluso, la desigualdad que propicia el Estado en la distribución de los recursos, o puede hacer la vista gorda, ignorar las desigualdades externas, incluso ampliarlas, legitimarlas, consagrarlas y reproducirlas.

La educación no actúa unificadamente. Hay diversas dimensiones educativas y algunas de ellas son contracíclicas: combaten las desigualdades y la falta de ética que va de la mano de ellas (muchos docentes dan fe de cómo se combaten esas desigualdades).

Pero también, en muchos sentidos, de formas invisibles, la educación prolonga las desigualdades. Todavía muchos docentes siguen pensando que ciertos sujetos, especialmente aquellos que viven en condiciones más vulnerables, no son igual de capaces. Y ése es un pensamiento que produce un destino de fracaso. Porque quien no piensa que todos tienen las mismas posibilidades de aprender ya está condicionando el destino de sus alumnos. Y esto forma parte de las representaciones de muchos docentes.

Tenemos todavía instalado en nuestro código educativo, en la forma en que enseñamos, prácticas que están centradas en ciertos sujetos sociales, en ciertas clases sociales, y que no entienden ni pueden dar respuesta a todos, a la diversidad, especialmente a los sectores más pobres. No nos damos cuenta de lo embebida que está nuestra forma de enseñar en ciertas formas de pensar al otro, y eso también está vinculado con la historia de la pedagogía dominante.

Nuestra historia está muy centrada en el método simultáneo, en enseñar lo mismo a todos. Un método de fuerte tradición latina, francesa, que tiene mucha utilidad para cierto tipo de integración social —porque enseña lo mismo a todos, porque genera un ambiente de igualdad—, pero que desconoce dos grandes problemas: la desigualdad real y la diversidad. Lo desconoce literalmente: no sabe cómo actuar ante la desigualdad. Y, por otro lado, desconoce a los individuos, hace irreconocibles a los sujetos en esa forma homogénea de enseñanza.

Ese método simultáneo hoy ya no funciona; es casi imposible enseñar en una clase expositiva o con un método lineal a todos los alumnos al mismo tiempo. La diversidad, la interacción de las aulas hoy no permite ese anhelo normalista. Entonces, el problema es cómo se reemplaza ese método. Tenemos grandes necesidades de cambios pedagógicos y, en particular, el gran dilema que tenemos como educadores se presenta especialmente a ▶



La acción educativa puede combatir las injusticias y la desigualdad social que propicia el Estado en la distribución de los recursos, o puede ignorar las desigualdades externas, incluso ampliarlas, legitimarlas, consagrarlas y reproducirlas.



J. C. Tedesco, M. N. Tapia, M. Fernández de Ruiz y A. Rivas


► fin de año, cuando tenemos que decidir entre la repitencia y la promoción automática, la promoción sin conocimientos.

Éste es un dilema que angustia a los docentes y que se resuelve, en muchos casos, de la peor manera, con cualquiera de esos dos caminos. Y el dilema es muy potente porque nuestras pedagogías no han sabido cómo prevenirlo, porque nuestra pedagogía nos ha llevado a ese encierro sin salida. Y lo más profundo que hay que cambiar para prevenir el fracaso escolar son nuestras pedagogías. Por eso digo que el problema no está sólo en la desigualdad, en lo que está fuera del sistema educativo, sino que está también en cómo pensamos a cada alumno, en cómo organizamos nuestras clases.

Al respecto, voy a hacer algunas sugerencias que vienen de aquellos que han estudiado el tema, de la mirada comparada internacional, de quienes generan nuevas experiencias, de las escuelas que logran combatir el fracaso escolar.

El primer paso tiene que ver con la educación inicial y con la importancia del primer grado, que es el más importante de todo el sistema educativo, porque es el momento en el cual éste se para ante el alumno, le da un mensaje sobre lo que va a venir. Y una cosa es pararse ante los alumnos con sentido de inclusión, con sentido de la responsabilidad por el otro, y otra cosa es pararse como si uno estuviese frente a un grupo anónimo, como si uno tuviese que enseñar al grupo burocráticamente.

El primer grado tiene que ser el gran eslabón de la justicia educativa, el gran eslabón en el que se construye la idea de que no hay problemas de aprendizaje, hay problemas de enseñanza. Y eso empieza el primer día de clases del primer grado. Por eso

 En general, todos estamos de acuerdo con la idea de justicia o de equidad educativa, pero después, cuando hay que corroborar esa adhesión con conductas concretas, particulares, ahí la cuestión se complica.

allí deben estar los mejores maestros, los docentes que tengan un mayor compromiso.

También tenemos que pensar en cómo usar todas las herramientas a nuestra disposición para revisar nuestras pedagogías. Soy un convencido de que tenemos que pedirles a nuestros colegas que visiten nuestras aulas, que vean cómo enseñamos, que todos —el director de la escuela, el supervisor— vayamos a las capacitaciones, filmemos nuestras clases. Es muy útil verse desde lejos, reflexionar sobre qué pasó cuando se trabajaron ciertos temas con cierto grupo de alumnos. Reflexionar con los colegas, con el director de la escuela, llevar esas reflexiones a la capacitación. Es decir, desnaturalizar la forma en que enseñamos. Esto lleva tiempo, pero es el tiempo también que nos va a hacer sentir que vale la pena el trabajo docente y que vale la pena porque se puede cambiar el destino de los alumnos.

En este sentido, la jornada extendida es quizá la respuesta más estructural que puede dar el Estado para ayudar a estos cambios. Para un alumno, una escuela muy limitada en su tiempo de clase —que sólo ofrece cuatro horas y al cabo de ese tiempo se termina el día escolar porque tiene que entrar otro grupo de alumnos— ya no es más su escuela, porque ya no puede quedarse allí, permanecer en ese lugar. Es una escuela incompleta en muchos sentidos, cuando se necesita una escuela mucho más integral, con horarios flexibles, donde uno pueda estar también fuera del horario de clases y donde podamos tener tiempo para personalizar la enseñanza. Empezar por darles más atención a aquellos que más la necesitan. Y creo que eso es lo primero que puede hacer el Estado para cambiar estructuralmente las desigualdades educativas: ampliar la cantidad de escuelas de jornada extendida o completa en los sectores más vulnerables.

Todos deben de haber oído decir que Finlandia es el país que mejores resultados obtiene en las pruebas PISA y, más interesante, los resultados más equitativos y la menor diferencia entre las escuelas con mejores logros y las de logros más bajos. Es un lugar común decir que ése es otro mundo. Y sí, es otro mundo, cada país es un mundo, cada cultura, cada historia es un mundo distinto. Pero lo que pone en evidencia la experiencia de Finlandia es cómo, así como esas capas de desigualdades educativas se reproducen entre sí, se multiplican y, de alguna manera, asfixian cualquier posibilidad de salida, la articulación de capas de justicia nos ayuda en la educación; cómo un país más justo nos ayuda a tener un sistema educativo con pedagogías personalizadas, que piensan en el otro, y cómo esas dos cosas que parecen muy lejanas, en realidad, están muy conectadas. Una de las cosas que más me impresionaron de Finlandia es la concepción del otro, la concepción de la propia condición social. Hay un deseo de no estar demasiado lejos de lo común, y es habitual que, por ejemplo, un médico exitoso y un obrero ganen sueldos no muy distintos. Hay igualdad de posiciones o, por lo menos, equivalencia de posiciones. Y eso es un deseo, es una aspiración social, no es algo que fuerce el Estado con impuestos.

Ese deseo está también en las escuelas públicas y ofrece un mensaje muy interesante para todos aquellos que proponen soluciones de mercado para la educación, aquellos que proponen fórmulas simplistas y muy atractivas como atajos. Incluso expresándose en el mismo lenguaje que hablan muchos de los que proponen esas fórmulas, que es el lenguaje de mostrar resultados en calidad educativa. Finlandia muestra otro camino posible: allí no hay sistemas de evaluación universales de la calidad educativa, no se publican sus resultados, no hay ranking entre escuelas ni se hace competir entre sí a las instituciones educativas, no hay sector privado casi (apenas un dos por ciento), no se paga según los resultados, no se puede contratar y despedir docentes en las escuelas. Es decir, Finlandia no tiene nada de lo que proponen aquellos que quieren salidas de mercado. Y, sin embargo, ha logrado los resultados que están a la vista.



Nuestro financiamiento educativo, los recursos que tienen las escuelas, el salario docente, las condiciones de posibilidad que tienen los alumnos de continuar estudiando son extremadamente desiguales según la provincia donde les toque vivir.



No es el único camino, pero nos ayuda a tener una idea de cómo las capas de la desigualdad pueden ser también las capas de la justicia. Y desde la educación, porque nuestro rol es mucho más limitado, tenemos que actuar con pedagogías que podríamos llamar *de interrupción* de esas capas de desigualdad. Si no podemos revertirlas, al menos interrumpámoslas. Que esas desigualdades no se propaguen dentro de nuestras escuelas en la forma en que enseñamos. Eso sí es posible y contribuye al camino más largo que tiene que venir de otras fuerzas sociales y del propio Estado. ■



PROF.ª MARÍA FERNÁNDEZ DE RUIZ

Centro Educativo Padre José María Llorens
Mendoza

La otra cara del fracaso escolar

Una institución mendocina que empezó como escuela de apoyo para chicos de una zona marginal, varias veces repitentes, hoy muestra un alto rendimiento en pruebas de calidad y es considerada modelo de promoción humana y social

▶▶ Quiero, en primer lugar, agradecer muy sinceramente esta invitación y esta oportunidad que se me brinda de poder presentarles el testimonio de trabajo de toda una comunidad educativa que, desde 1979, viene bregando para hacer realidad en todos y cada uno de los niños jóvenes que por ella transitan el derecho a una educación de calidad, que les permita salir del contexto de marginación en que viven, e insertarse en la sociedad provistos de las herramientas que necesitan para poder continuar cualquier tipo de estudios superiores, lograr la incorporación activa en el mundo del trabajo y –fundamentalmente– ser personas reflexivas, críticas y solidarias, comprometidas en el servicio a los demás en la comunidad local en que se desempeñen.

El actual Centro Educativo Padre José María Llorens se inicia como escuela de apoyo en 1979 para dar respuesta a una imperiosa necesidad de las familias más pobres del barrio San Martín: que sus hijos puedan concluir el trayecto escolar obligatorio, sin la carga de frustración originada por las repitencias reiteradas, haciendo realidad, así, el sueño cultural que sus padres no pudieron cumplir.

Surgió, de esta manera, la originalidad de un tipo de escuela que, si bien proviene del ámbito privado (la iglesia Virgen de los Pobres, del barrio San Martín), concibe a la educación como un hecho público, como un derecho del que nadie puede ser excluido y como un importante elemento compensador de las desigualdades sociales.

Desde el inicio se brindó una formación integral –centrada en los principios de la personalización educativa– exitosa para los alumnos, de tal forma que quienes venían repitiendo cursos sin poder alfabetizarse pasaban a ser los mejores alumnos de la escuela a la que asistían.

Sus maestros acudían para ver y observar cómo y por qué se producía el cambio; cómo era posible que estos chicos que estaban a punto de ser expulsados del sistema aprendieron, y cómo las familias mostraban interés por el rendimiento de sus hijos.

¿Y qué encontraron cuando se presentaron en la escuela para observar a sus propios alumnos, que asistían en turno contrario?

- Docentes con altas expectativas, que creían en la posibilidad de cambio de cada uno; que confiaban en las posibilidades de crecimiento del otro; acompañamiento afectivo y efectivo del proceso de aprendizaje de cada alumno; respeto por las diferencias; atención a la diversidad sin bajar el nivel.
- Una escuela comprensiva pero, al mismo tiempo, exigente, que apostaba a la excelencia educativa, pero cada uno a su ritmo, a su manera, partiendo del lugar en que estaba, haciendo uso de la libertad responsable, y del ejercicio de la autonomía.



Esta experiencia tan exitosa empezó a mostrarle a la comunidad educativa del entorno que el fracaso escolar también se gesta en el mismo sistema educativo, que requiere una profunda transformación.

- Vieron que se valoraba el trabajo en equipo, que se analizaban las prácticas, que los docentes se preguntaban el porqué y buscaban juntos las soluciones; que la escuela era realmente una escuela de “puertas abiertas” para los padres de los alumnos, quienes se sentían cómodos en ella, porque eran escuchados, acompañados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones.

Esta experiencia, exitosa para los alumnos, empezó a mostrar –poco a poco– a la comunidad educativa del entorno la otra cara del fracaso escolar, la que se gesta en el mismo sistema educativo, producto de una serie de variables endógenas que requieren una profunda transformación.

Después de diez años de estar trabajando como escuela de apoyo, y con la ayuda del gobierno escolar que ofreció el aporte para el pago del personal, pasamos a ser “una escuela primaria común” y reanudamos el camino con nuevo personal y mayores márgenes de acción, pero manteniendo los principios que le dieron origen.

Los cambios originados en la estructura del sistema educativo a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación nos llevaron a iniciar –en el curso escolar 2001– el 8.º y 9.º año de la EGB, a fin de poder continuar asegurando a todos los alumnos, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Y en 2003 dimos inicio al Polimodal, en la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Socio-comunitario, para cerrar así el ciclo de la educación secundaria.

Hoy, el Centro Educativo Padre José María Llorens, que se inició como escuela de apoyo con setenta alumnos, cuenta actualmente con cuatrocientos diez, y todos los niveles educativos: inicial, primario y secundario.

En 2001 la escuela recibió el premio Gobernador de la Provincia por la calidad del proyecto y los logros en los alumnos (estamos hablando de una zona marginal, con padres analfa-

betos); en 2004, el Consudec reconoció a sus directivos con la distinción Divino Maestro, y últimamente, en 2009, se recibió el premio Domingo Faustino Sarmiento, otorgado por primera vez por el Senado de la Nación por la tarea que la escuela viene desarrollando como motor de promoción humana y social en toda la comunidad de lo que es hoy el barrio San Martín.

El desafío en el presente es continuar garantizando a todos los alumnos una profunda y sólida formación personal y social, que les permita insertarse en la sociedad como personas responsables, reflexivas, críticas y solidarias, brindándoles las herramientas necesarias para continuar cualquier tipo de estudios superiores, desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje y fortaleciéndolos para que asuman la responsabilidad de su propia educación. ▶



Se valora el trabajo en equipo, se analizan las prácticas; los docentes buscamos juntos las soluciones; los padres se sienten cómodos porque se los trata de igual a igual.



Centro Educativo Padre José María Llorens. Mendoza





J. C. Tedesco, M. N. Tapia, M. Fernández de Ruiz y A. Rivas

Esta escuela, que comenzó con 70 alumnos, hoy cuenta con 410 y con todos los niveles educativos: inicial, primario y secundario. Ahora el desafío es la continuidad en el terciario y universitario.

► Es importante destacar que desde 2005 cuando tuvimos la primera promoción de egresados, hasta la fecha, más de un cincuenta por ciento de los alumnos continuaron en institutos terciarios o en la universidad, y muchos de ellos con el mejor puntaje. Por ejemplo, uno de nuestros egresados de la primera promoción cursó la carrera de Medicina en la Universidad Aconcagua de Mendoza, con el mejor puntaje; otro de nuestros alumnos tiene el mejor puntaje en el profesorado de Biología del Instituto San Pedro Nolasco, y ya casi finalizando su carrera se está desempeñando como profesor en dos escuelas céntricas de nuestra provincia. Tenemos también un estudiante de la carrera de Letras en la Universidad de Cuyo, actualmente en

el cuarto año, que fue becado a Brasil. (No lo olvidemos: niños con padres analfabetos y de zona marginal.)

Finalmente, quiero resaltar lo que significa para toda nuestra comunidad educativa el ser beneficiarios del Programa Becas de Integración BBVA Francés. Desde 2008 recibimos este gran beneficio, que mucho tiene que ver con los resultados mencionados. El aporte y la ayuda que mensualmente reciben nuestros alumnos con el programa de becas, no sólo les permite obtener los recursos necesarios para su formación académica, sino que les abre nuevos horizontes a partir de los talleres de expresión artística, y les permite descubrir sus talentos, enriquecerlos y lograr “una real inclusión con calidad”. ■

Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



3.^a Jornada

Martes 12 de junio

La nueva secundaria obligatoria: avances, desafíos y propuestas

CONFERENCIA CENTRAL

Prof.^a María Inés Vollmer
Ministra de Educación de Mendoza

PANEL

Lic. Virginia Vázquez Gamboa
Directora Nacional de Educación Secundaria

Lic. Alberto Croce
Director de la Fundación SES

Lic. Viviana Jasid
Directora de Educación Media de las Escuelas Técnicas ORT.
Junto con Luis Perez de las Escuelas Técnicas ORT

3.ª JORNADA

LA NUEVA SECUNDARIA OBLIGATORIA: AVANCES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

CONFERENCIA CENTRAL



PROF.ª MARÍA INÉS VOLLMER

Ministra de Educación de Mendoza

De un modelo selectivo a un modelo de inclusión

¿Cómo hacer para que los jóvenes permanezcan en el secundario, aprendan y promuevan? ¿En qué tipo de escuela? Inclusión social y calidad educativa son algunas de las claves que presenta la ministra de Educación de Mendoza

►► La temática de la Educación Secundaria obligatoria es una tarea que el sistema educativo nacional y provincial tenían pendiente. Con la obligatoriedad, la escuela secundaria pasó de un modelo a otro, y esa transición le trajo una gran cantidad de cambios y de interrogantes. Se pasó de una escuela selectiva, donde iban los que querían y los que podían, a un modelo de escuela obligatoria. Esto implica para el Estado la responsabilidad indelegable de incluir a todos aquellos sujetos que tengan edad para estar en la escuela obligatoria. Se trata de una definición política de gran impacto en las instituciones educativas, que deben transitar de un modelo selectivo a un modelo de inclusión social. Pero esto no significa solamente el acceso de todos, sino la generación de igualdad de oportunidades para todos. Y es en este punto en el que juega un papel muy importante el diseño compartido de las políticas que se pusieron en marcha para la Educación Secundaria obligatoria.

Vamos a analizar los tres grandes ejes de la Ley de Educación Nacional, que pone en el debate de la política educativa la necesidad de organizar una escuela secundaria obligatoria. Lo presentaré desde la perspectiva de la inclusión social, de la calidad educativa y del fortalecimiento de las instituciones, tanto de las escuelas como de las provincias que tienen a cargo el Sistema de Educación Obligatoria.

La inclusión fue una decisión compleja para la Educación Secundaria. Muchas escuelas que tenían sus cupos completos deben asegurar que todos sus alumnos continúen en la misma institución, hayan aprobado o no. Ahora la escuela asume una obligación sobre sus alumnos, la de acompañar sus trayectorias educativas, lo cual pone en discusión la selección. Recuerdo que en nuestras primeras recorridas por las provincias, muchos supervisores y directores nos decían: "Pero ¿ustedes qué pretenden, que nosotros incluyamos a chicos que nuestras escuelas han echado porque tenían mala conducta, porque repetían?". En ese punto comenzó el principal debate: qué hacer con los que ya estaban excluidos. El pasaje de la selección a la inclusión es el debate más complejo que se da en nuestras escuelas. En muchas salas de profesores hoy se discute por qué la escuela tiene que aceptar a todos, por qué la escuela no puede expulsar a los chicos con problemas. Una escuela que deja de ser selectiva para ser una escuela de inclusión nos plantea, en realidad, varios interrogantes: ¿cómo hacer si tienen que estar todos dentro? ¿Qué tipo de escuela? ¿Cuáles son los cambios que ésta tiene que hacer para que, efectivamente, habilite el acceso y la inscripción, y además trabaje para que el alumno permanezca, aprenda y promueva?

Estas cuestiones nos conducen al segundo tema: la calidad educativa. Esto significa revisar cuál es la secundaria que efectivamente acogerá a todos los adolescentes y jóvenes que necesitan estar en la escuela, porque consideramos que ése es su mejor lugar, su derecho. Ya sabemos por las noticias de los diarios lo que pasa cuando un joven queda excluido de la oportunidad de la educación.

La escuela como un ámbito genuino de experiencias adolescentes donde el alumno encuentre sentido a su formación, a la incorporación de nuevos saberes, al uso de nuevas tecnologías y, a su vez, al compromiso con su propio territorio.

Por ese motivo, entonces, nos preguntamos qué debemos enseñar en esa escuela, lo que se relaciona con el tema de los diseños curriculares. A partir de la Ley Federal de Educación (1993), las provincias tuvieron la posibilidad de plantear las orientaciones del nivel Polimodal. Así llegamos a tener más de quinientos títulos secundarios. No importa tanto el número, sino el hecho de que eran títulos muy parecidos con planes de estudios distintos, y viceversa. Fue acertada la decisión de los ministros que aprobaron la política actual, al reducir la oferta de títulos a diez orientaciones. En efecto, la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 84/2009 determina los grandes criterios comunes para elaborar el currículum de la Escuela Secundaria y refleja las diversas demandas de la ciencia, la cultura, los nuevos contenidos, como medio ambiente, nuevas tecnologías, educación sexual, educación solidaria, es decir, una formación ciudadana comprometida con este adolescente que va a permanecer y va a egresar. Se trata de una medida muy interesante que están implementando las provincias.

Otra cuestión que se relaciona con la calidad educativa es cuál debe ser el modelo organizativo de una escuela inclusiva. Comienzan a aparecer configuraciones institucionales muy interesantes, que permiten pensar en un establecimiento con capacidad de atender y trabajar con la diversidad que implica la política de democratización, con el acceso para todos. Porque lo que se ha producido, al promover la inclusión educativa, es un gran proceso de democratización. Ingresan una gran variedad de personas pertenecientes a distintos lugares, a distintas familias, a distintos comportamientos sociales, a distintos grupos con características específicas en lo cultural, en lo económico, en lo social. Es decir, la escuela se hace menos homogénea y comienza a tener un nivel de heterogeneidad que no es consecuencia de la obligatoriedad, sino que es un fenómeno relacionado con todos los cambios que han acontecido en los últimos años. Cambios globales, vinculados con el contexto en que estamos desarrollando nuestras acciones. Entonces, la atención de la diversidad se convierte en un desafío importante a la hora de pensar la Escuela Secundaria. Por eso tenemos que pasar de una escuela en la que se desarrolla una misma clase para todos los chicos, a pensar estrategias pedagógicas y didácticas de socialización, que tengan un compromiso con los distintos grupos que están dentro del aula.

La diversidad implica que puedan coexistir múltiples diferencias en nuestra sociedad y que se expresan en las escuelas. Entonces nos preguntamos qué formatos institucionales son los apropiados, qué nivel de flexibilidad tienen que tener nuestras ofertas educativas, qué características del uso del espacio y del tiempo deberían presentar nuestros modelos de organización escolar y de acompañamiento. En fin, cómo salimos de una escuela secundaria muy estereotipada en un modelo único, todavía vigente, a modelos que alberguen a estos nuevos adolescentes que tenemos en la Argentina; que son nuestros hijos, nuestros nietos, los chicos de la calle, los chicos que viven en distintos barrios.

Por supuesto que hay escuelas que ya tienen un formato, una identidad. Estoy pensando en las nuevas escuelas que estamos creando en todas las provincias —en mi provincia, Mendoza, hemos creado dieciséis secundarias nuevas— para poder atender a la población que hoy demanda estar en la escuela secundaria y no lo está.

Tenemos más claridad en nuestro rumbo, más allá de los recursos y dispositivos reales con los que hoy contamos. Esta escuela que debe mutar en su ordenamiento institucional lo está haciendo más lentamente que las expectativas que los adolescentes tienen para encontrar sentido en la escuela. Y es importante, como dicen los jóvenes en muchas encuestas, que la escuela no sea solamente el lugar para tener amigos, para generar redes sociales, ser divertidos, conocer gente, sino que sea un centro de aprendizaje en el que, además de estar comprometida su educación emocional, el profesor entienda las nuevas lógicas de este adolescente, que no es el mismo que fuimos nosotros, ni lo va a ser.

Hoy tenemos una institución desafiada a entender que no son los chicos quienes van a cambiar para que la escuela pueda trabajar cómodamente, como trabajaba antes, sino que es al revés. Es la escuela, con el modelo pedagógico, el modelo didáctico de enseñanza, las formas de organización, la que tiene que adecuarse a una nueva cultura escolar que escuche y atienda los intereses del adolescente. Si no, va a ir perdiendo gradualmente su sentido como espacio educativo; va a seguir conservando su sentido como ámbito de socialización, pero va a perder el verdadero sentido que debe tener. El Nivel Secundario representa ese ▶



Las escuelas a las que les va bien son las que encuentran una forma de acompañar procesos y de acompañar personas. Esas personas son los docentes, los padres, los alumnos: cada uno de ellos requiere una modalidad de acompañamiento distinta.

► espacio formativo importante, frente a las tres finalidades que le otorga la Ley Nacional: continuar estudios superiores, incorporarse al mundo del trabajo y constituirse como un ciudadano adulto y responsable. El secundario sigue siendo una parte del sistema educativo, ahora obligatorio, en el que deben primar los saberes y la formación general. Por eso se establece la carga horaria de Lengua, Matemática, Idioma Extranjero, Formación Ciudadana, Ciencia, Física, entre otras materias principales. Es la formación general que el adolescente requiere para poder después complementarla con el Ciclo Orientado y sus diez opciones, y combinarlas según sus propios intereses vocacionales, para estar preparado para un nuevo trayecto, a los dieciocho o diecinueve años, frente a una vida de decisiones adultas.

Si la escuela pierde esa capacidad de formación, pierde a los chicos. Porque éstos quedan sujetos al mundo de la televisión, del consumo, de la liviandad, que les propone modelos que no tienen que ver con personas formadas, con ciudadanos críticos y libres, sino con una cultura del facilismo, de la no exigencia. Y la escuela, con el cambio de paradigma sociológico, psicológico, pedagógico y educativo, sigue siendo el espacio de la exigencia, de la cultura del trabajo, de la formación de valores, del aprendizaje de saberes. Esto sigue siendo la secundaria, aunque mutemos las formas de enseñar y las hagamos más apropiadas para la cultura del adolescente.

La tercera implicancia que trae la Educación Secundaria obligatoria es su contribución al fortalecimiento de las instituciones. El nuevo contexto y la puesta en marcha de nuevas experiencias para alcanzar la obligatoriedad, la inclusión y la calidad han producido una devaluación de algunas normas que para la escuela eran casi sagradas, como, por ejemplo, los regímenes de evaluación, de asistencia y de convivencia.

Las evaluaciones eran tomadas siguiendo el estilo de clases homogéneas, pruebas escritas y lecciones orales tradicionales. Pero ahora las nuevas propuestas traen otros modelos de aprendizaje que promueven nuevas formas de evaluar, con *netbooks* que utilizamos para demostrar lo que aprendemos, de diferentes formas, no solamente una lección oral. Tenemos, además, la posibilidad de hacer ejercicios de solidaridad en una acción concreta. Y eso también es aprendizaje, que se evalúa mirando el modo en que los chicos operan con la realidad.

Hoy es posible combinar tradicionales formas de aprendizaje, que son muy buenas y efectivas, y por ello hay que sostenerlas e intercambiar lo viejo con lo nuevo, las experiencias más tradicionales con las más innovadoras, tratando de no caer en un vacío que después no podamos manejar. Creo que es positivo introducir un proceso de revisión de las normas de evaluación, de los regímenes académicos, los currículos, las equivalencias, las normas de disciplina, los criterios que regulan la asistencia y el ausentismo.

Con la obligatoriedad, no podemos pensar en la expulsión de los alumnos. Ningún sujeto adolescente puede quedar excluido de su condición de estudiante, lo cual no significa que una escuela pueda separarlo y gestionar su pase a otra institución, porque alcanzó límites de saturación luego de intentar múltiples experiencias y agotar las oportunidades. Hay muy buenas experiencias de chicos que no funcionaron en una escuela, se los cambió de grupo y se adaptaron muy bien. Recuerdo el caso de un chico que se hizo famoso porque le quemó el pelo a su profesora de inglés, y su caso salió en todos los noticieros del país y de América Latina, terminó siendo el abanderado de la escuela adonde fue transferido. Éstos son los fenómenos de la convivencia, de unos actores acogiendo a otros. Éstos son resultados de escuelas que saben trabajar la pobreza, que saben trabajar la solidaridad, que saben ser intérpretes de chicos con dificultades, de adolescentes que son víctimas de problemas. Entonces, cuando una escuela hace eso, les puedo asegurar que se salvan todos.

Éste es el desafío. ¿Y por qué es tan grande? Porque quienes tenemos que resolver ese desafío somos los mismos docentes que veníamos trabajando en el otro modelo. Para eso es necesaria la capacitación, la persuasión, la búsqueda de experiencias valiosas, el análisis comparativo y las lecciones aprendidas. El objetivo es ver cómo la escuela se convierte en un lugar, no de contención, sino en un ámbito genuino, nutritivo, de experiencias adolescentes, en el que nuestro alumno encuentre sentido a su formación, a la incorporación de nuevos conocimientos, de nuevos saberes, al uso de nuevas tecnologías, a la apertura al mundo y, a su vez, al compromiso con su propio territorio.

La Nación, las provincias y las instituciones estamos con este proyecto en marcha. Entendemos que a veces se trata de una lucha cultural que puja con representaciones y estereotipos que



Hay mucha energía puesta en las buenas escuelas para producir cambios. A veces, con una mayor fundamentación en saberes; otras, con sentido común y un fantástico mecanismo de aceptación del adolescente. No lo combaten; lo ayudan, lo interpretan, lo quieren.

todavía algunos docentes anhelan con nostalgia, sin darse cuenta de que el desafío es tan grande que están perdiéndose la oportunidad de ser ese sujeto adulto que entiende las necesidades de un adolescente, que percibe las dinámicas del cambio de la vida moderna, que comprende los desafíos en los cuales está inscripta la futura vida de ese alumno. Entonces es él el que tiene que mutar también junto con sus alumnos y ayudarlos a darle sentido a su experiencia adolescente. Y es quien tiene que contribuir a que sus alumnos puedan vincular los saberes con las experiencias de vida, con lo que ocurre en su mundo particular, en su mundo social, en los grupos de compañeros. El docente debe transmitir esta integración en conductas permanentes, en valores que se vinculen con la solidaridad, la justicia, el respeto. Y es la escuela la que tiene que seguir demostrando firmemente que ése es el lugar de aprendizaje de estos saberes y estos valores.

¿Cuál ha sido el modelo que ha planteado el Ministerio de Educación de la Nación, compartido con todos los ministros provinciales, para llevar adelante este cambio? Apelamos a un nuevo dispositivo que tiene la política educativa, que es el de acompañar procesos. Por ejemplo, procesos de cambios institucionales y de formación de directores, para que éstos puedan asumir el liderazgo pedagógico. También implica acompañar la transformación de un docente que debe repensar su práctica en función de lo que

le demanda esta nueva escuela obligatoria y en función de las concepciones teóricas. Todas las investigaciones sobre el tema demuestran que los chicos pueden aprender en la medida en que tengan un ambiente nutritivo en su escuela y en el aula; que construyan saberes que les sean comprensibles porque se los ha puesto en relación con su experiencia de vida; que tengan exigencias para ser mejores; que encuentren posibilidades de expansión y entretenimiento en el marco de la vida social de la escuela. De esta manera, el docente va a tener la satisfacción de estar aportando a la vida de ese adolescente, por la formación general que le va a dar, por los hábitos, por el respeto, por los valores.

Con motivo del Programa Conectar Igualdad y la masiva distribución de computadoras individuales a los estudiantes, he tenido numerosas reuniones con supervisores, directores, profesores, porque estamos incorporando a la escuela secundaria otra complejidad. Siempre, en todos los lugares donde he ido, en todas las provincias argentinas, algún docente levantaba la mano, y me decía: "Señora, está muy bien lo que está diciendo. Nosotros queremos la obligatoriedad, creemos que la escuela tiene que ser esto. Pero créame que no estamos capacitados para hacerlo". Entendemos esta situación, porque es propia de un período de mutación y de cambios. En este proceso de la política educativa, de nuevas estrategias, sabemos que las ►



Hay escuelas que van a lograr la calidad con un modelo, escuelas que van a lograr la inclusión con otro modelo. Lo que sí tenemos que hacer es que la secundaria recupere el sentido del aprendizaje, porque para eso está.



► escuelas a las que les va bien son las que encuentran una forma de acompañar procesos y de acompañar personas; los docentes, los padres, los alumnos, y cada uno de ellos requieren de una modalidad distinta de acompañamiento. Por ejemplo, acompañar a un directivo para que recupere la autoestima en el valor de la conducción pedagógica que tiene que llevar adelante. El Estado le otorga un cargo formal, pero el desempeño de su rol es una construcción personal y colectiva, en la cual él tiene que poner mucho.

En este marco, es posible trabajar sobre algunas cuestiones como el tema del ausentismo de los docentes, que es una preocupación que tenemos hoy. El ausentismo es efecto, no causa. Tenemos investigaciones que nos dicen que una escuela

bien conducida, con un proyecto que les da identidad y pertenencia a las personas que allí trabajan, no tiene problemas de ausentismo, salvo una gripe, una cirugía, alguien que tiene que acompañar a un familiar enfermo, las cosas que ocurren en cualquier trabajo. ¿Qué sucede cuando esto no se da? Los docentes comienzan a sentir el temor de que no pueden conducir, se encuentran con un grupo de adolescentes con sus rasgos característicos, algunos mejores y otros no tan buenos, algunos positivos y otros negativos. Si ese docente no está acompañado, si no tiene una propuesta que le facilite revisar sus prácticas cotidianas y su desempeño docente, va a entrar en un proceso de involución.

En Mendoza hoy tenemos docentes en talleres de prevención de salud mental que nos están diciendo: "Les tengo miedo a mis alumnos". Ese profesor que hoy no puede enfrentar la situación de complejidad que tiene en el aula, que está acostumbrado a trabajar con cuatro preguntas rutinarias y aburridas, a los dos minutos tiene un lío en la clase.

Puedo contarles algunas malas experiencias que creo que son las que tenemos que cambiar, como el consejo entre algunos docentes: "Miren, para tener a los chicos haciendo algo, callados y ordenados, lo que hay que hacer es dictar. Entonces agarren un texto y dicten, y los chicos, mientras, escriban...". ¿Qué significa eso? Son las señales del proceso de temor, de desencuentro, de un docente que no sabe cómo encaja en esa realidad compleja, y que tenemos que saber leer quienes conducimos. Si ese docente tiene un coordinador de área que lo llama para ver cómo está dando sus clases, le sugiere caminos y se ofrece a acompañarlo, le propone estrategias como formar una pareja pedagógica con el tutor, ese docente no se pierde. Hoy las escuelas secundarias tienen ese recurso, ya que los Planes de Mejora Institucional han permitido sumar tutores y profesores de apoyo para el acompañamiento. Ahora tienen más recursos que antes; por lo menos, digámoslo en estos términos, no sé si muchos, pero sí más que antes. Y recursos pertinentes en la línea del acompañamiento, tanto para el docente como para el alumno. Porque un alumno que para aprobar tiene que ir aprendiendo temáticas o unidades de aprendizaje, si se queda con un montón de lagunas en el medio, es candidato a repetir, a abandonar, a irse de la escuela con la siguiente experiencia: "Yo no puedo, yo no sirvo, yo no valgo".

Esta transformación que hoy se está haciendo es una responsabilidad muy grande que tenemos en la escuela secundaria, en todo el país. Con Virginia Vázquez Gamboa, actual Directora General de Educación Secundaria a nivel nacional, rescatamos las mejores experiencias, antes de los procesos de transformación que planteó el Ministerio, que ya se hacían en buenas escuelas argentinas y las reunimos en tres libros. Esas experiencias reflejan el sentido común de un buen director, un asesor pedagógico que acompaña, una comisión de padres que está apoyando, unos chicos que tenían posibilidades de hacer experiencias so-

Tenemos investigaciones que nos dicen que una escuela bien conducida, con un proyecto que les da identidad y pertenencia a las personas que están dentro, no tiene problemas de ausentismo.

lidarias, artísticas, deportivas, laborales; experiencias realizadas con otros grupos, asociaciones civiles, municipios, otros ministerios, planes de jóvenes. Cuando uno ve esas experiencias, ve que se puede, que hay mucha energía puesta en buenas escuelas de la Argentina para producir cambios; a veces con una mayor fundamentación en saberes y en prospectiva, y otras veces, con un saludable sentido común y un fantástico mecanismo de aceptación del adolescente. No combaten al adolescente, lo ayudan, lo interpretan, lo quieren.

Cuando hacíamos encuestas, los chicos nos decían: "No nos quieren, no saben nuestros nombres, no saben lo que nos pasa". Pareciera ser que entonces hay que volver a cuestiones fundamentales para poder sentir que enraizamos estas transformaciones en el afecto, en la educación emocional, en el respeto de las personas, en el docente que mira a los ojos a un chico, que le da una palmadita, y le dice: "¿Cómo está tu abuelito? ¿Sigue enfermo?". Ese chico no le va a contestar mal al profesor, porque sintió un toque personal.



Ningún sujeto adolescente puede quedar expulsado de su condición de estudiante, lo cual no significa que una escuela que se saturó del alumno porque probó múltiples experiencias y no le funcionó ninguna no pueda separarlo.

En conclusión, son muchos los elementos que están juego. Ahora bien, ¿cómo se hace este movimiento? Yo creo que habrá escuelas que van a lograr la calidad con un modelo; escuelas que van a lograr la inclusión con otro modelo. Lo que sí tenemos que hacer es que la secundaria recupere el sentido del aprendizaje, porque para eso está.

Hoy me toca hacerlo en Mendoza. Allí estamos revisando el régimen académico, trabajando con todos los directores. Ya nos reunimos con más de mil quinientos. En una serie de jornadas les propusimos un nuevo régimen académico y de evaluación. Al finalizar el primer trimestre de 2012, vamos a juntarnos para dialogar sobre cómo les fue; necesitamos conocer sus debilidades y sus fortalezas, sus procesos y resultados en función de los puntos de partida iniciales. Vamos a apoyarlos en aquellos aspectos en que realmente lo necesitan y a compartir experiencias. Hemos escuchado testimonios de directores maravillosos, personas que me decían: "Señora, yo soy de un barrio difícil de Mendoza, como puede haber muchos en todos lados. Me faltan tres años para jubilarme y –¿sabe qué?– no voy a hacer lo que podría por derecho, que es irme a una escuela que tiene el ochenta por ciento de zona desfavorable y jubilarme. Me voy a quedar acá, me voy a jubilar acá, porque he aprendido en mis nueve años de directora a trabajar con estos chicos. Tengo asistencia perfecta de los docentes, los padres me acompañan y no pierdo un alumno". Este testimonio he escuchado en Mendoza, y no es uno solo. Entonces hay que creer en que esas personas y las buenas experiencias existen. Hay muchas experiencias como ésta; silenciosas, no reconocidas aún. Fortalecer los procesos de la educación obligatoria es hacerlas visibles y permitir que todos las conozcamos; posibilitar que las buenas directoras pasen a ser quienes conduzcan los cursos de sus colegas y les enseñen cómo se construye el liderazgo pedagógico en una villa; cuáles son las estrategias que funcionan en esas escuelas y no funcionarían en otras.

La diversidad tiene esos desafíos. No hay una propuesta uniforme; no hay un modelo único; no hay receta única. La receta se construye colectivamente con el compromiso, con los saberes, con las prácticas y con los buenos resultados. ■

3.ª JORNADA

LA NUEVA SECUNDARIA OBLIGATORIA: AVANCES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

PANEL



LIC. VIRGINIA VÁZQUEZ GAMBOA

Directora Nacional de Educación Secundaria
Ministerio de Educación de la Nación

Adolescentes en la escuela: el ejercicio de un derecho

La educación secundaria ahora es un derecho de todos los ciudadanos. Esta perspectiva transforma su sentido original y obliga a revisar prácticas y normativas escolares fuertemente arraigadas. Es el desafío de la inclusión, pero también el de la calidad educativa.

►► Quisiera delinear algunos aspectos sustantivos de lo que son hoy las políticas nacionales para la transformación de la Educación Secundaria y rescatar algunos de sus sentidos. En primer lugar, la transformación de la Educación Secundaria que se propicia desde el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con las provincias del país, se relaciona con lo prescripto por la Ley de Educación Nacional de 2006, que establece que la Escuela Secundaria es obligatoria. Pero no se trata de extender un tramo de la educación, sino del reconocimiento de un derecho; es decir, lo que hace la Ley de Educación Nacional es poner a la obligatoriedad de la Educación Secundaria en clave de derecho. Esto significa que todos los adolescentes y todas las adolescentes de nuestro país tienen el derecho de finalizar sus estudios secundarios, lo que implica no solamente ingresar en la Escuela Secundaria, sino ingresar y permanecer aprendiendo, para poder egresar con los niveles de calidad esperados.

Decir que la Ley prescribe la obligatoriedad en clave de derecho es una afirmación sobre la que estamos trabajando y que se va instalando. Pero permitanme destacar uno o dos ejemplos de lo que implica repensar a la Escuela Secundaria en esta clave. La transformación de sentido que le da esta perspectiva a este tramo tan importante de la educación se ve en el hecho de que hay que repensar cuestiones que se estaban naturalizando y hasta institucionalizando, como el caso de que cuando un docente falta, en muchas escuelas de nuestro país se dispone que los chicos se tienen que ir a la casa o a la calle. Creemos que esto es violentar, o al menos desafiar, el derecho a que un adolescente esté contenido por la escuela en todo el tramo del horario, que es lo que estaba acordado y pactado con su familia.

Pensar la Escuela Secundaria en clave de derecho lleva a poner en discusión el hecho de que un alumno que no ha promovido al año inmediato superior por tres o cuatro asignaturas tenga que recursar también lo aprobado; que si no promovió Música, Matemática y Literatura, tenga que recursar todas las asignaturas que sí aprobó. De igual manera, podríamos poner muchas cuestiones en entredicho y lo digo para hacer manifiesto qué pasa cuando los adolescentes no ven atendido su derecho a la educación.

La obligatoriedad, desde esta perspectiva, transforma el sentido. Lleva a pensar no solamente en los que están, sino también a reconocer el derecho de los que no están en la escuela; de los que estuvieron en un momento y se fueron; de los que no pudieron continuar por maternidad temprana, por paternidad temprana; por tener que entrar muy jóvenes al mundo del trabajo; por tener que cuidar a sus hermanos. O porque en sus casas no hay práctica ni capital simbólico de experiencia de Educación Secundaria, por lo que se considera que con un par de años ya tiene lo suficiente como para salir a trabajar. Eso es también repensar cómo garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Dicho esto, entonces, la escuela pasa a ser un espacio de inclusión social. Es un escenario para la construcción de conocimientos.

tos y también un espacio de inclusión. Pero tampoco se trata de que sólo por el hecho de “estar” todos en la escuela esto se logra, pues estaríamos vulnerando también ese ejercicio del derecho.

La obligatoriedad pone al Estado ante una enorme responsabilidad porque es quien debe garantizar y generar las condiciones para que esa obligación y ese ejercicio del derecho sean plenos y se consagren. Al respecto, tenemos que citar algunas de las decisiones que se tomaron en el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2009 —aquí está presente en este panel María Inés Vollmer, de activa participación durante toda esa etapa— junto con todos los ministros de cada una de las provincias que recogieron ese guante en el Estado. Voy a recordar también cómo se establecieron los marcos de políticas para el Nivel Secundario, es decir, cómo se buscó llegar al escenario de cada escuela. Y en este sentido, voy a citar cuatro de las distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). La primera tiene que ver con la prescripción de lo que es el plan completo de educación obligatoria, desde sala de cinco hasta la finalización del Nivel Secundario; la segunda planteó los lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria, es decir, qué Escuela Secundaria estamos pretendiendo construir; la tercera resolución presentó cuestiones vinculadas a la institucionalidad y al fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria, y una cuarta, importantísima, que aportó las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela. Estas cuatro resoluciones del CFE son mucho más que un acto administrativo. Representaron un trabajo sostenido durante todo 2009 y buena parte de 2010 en el que en el nivel del Consejo con todos los ministros, también con los subsecretarios, las mesas de Direcciones provinciales de Nivel Secundario y los equipos jurisdiccionales, se discutió y analizó párrafo por párrafo lo que cada una de esas resoluciones contenía y qué era lo que cada uno de estos cuatro marcos de política educativa prescribía para armar un mapa de ruta. Es decir, no se pensó: “Vamos a transformar la escuela respecto de cómo venía, vamos a mejorarla en sus prácticas”, sino que se planteó cuáles iban a ser los lineamientos políticos y estratégicos de construcción de esta nueva escuela. Y esto es muy importante porque muchas veces, cuando se habla de las políticas nacionales, se supone que las definen un grupo de técnicos, de profesionales, que en el Ministerio de Educación de la Nación elaboran documentos, resoluciones, tratando de interpretar lo mejor posible una ley nacional. Nada de esto fue así. Estas cuatro resoluciones, junto con otras, marcan, no solamente el acuerdo federal, sino un mandato. Es decir, veinticuatro jurisdicciones, junto con el Ministerio de Educación de la Nación, propulsan estas políticas para que lleguen al escenario esperado que es la escuela. Las políticas nacionales son una construcción y suponen, y así debe ser, una construcción federal. Son el resultado de lo que la República Argentina busca para su Escuela Secundaria. Cuando el Estado asumió esta responsabilidad, como primera medida el Ministerio de Educación de la Nación llevó adelante estas políticas concertadas con los Estados federales.

Pero es muy importante también reconocer otras políticas con las que el Estado nacional no solamente prescribe un nivel como obligatorio, sino que genera las condiciones para que cada escuela encuentre un escenario donde se pueda hacer efectiva esta obligatoriedad. Por un lado, están las políticas acordadas con las provincias. Por otro lado, está el decreto de la Asignación Universal por Hijo (AUH), porque nosotros sabemos que el cumplimiento de la obligatoriedad trae el enorme desafío de convocar a sectores de jóvenes y adolescentes pertenecientes a grupos sociales en situación de exclusión. Muchas veces las familias los retiran de la escuela porque necesitan de su aporte a la economía familiar, al trabajo. La AUH no representa un subsidio, sino el reconocimiento de la universalidad de la asignación por escolaridad para aquellas familias que están en una economía no formal todavía —cuyo ingreso total no supera el salario mínimo vital y móvil— con el compromiso de garantizar los cuidados básicos de salud y la escolarización de sus hijos.

Y hay otra apuesta muy importante para incidir sobre los niveles de igualdad, el Programa Conectar Igualdad. También de llegada universal, es un desafío que pone a la Argentina en una marcha sin antecedentes en otros países: cada alumno, cada adolescente de cada escuela pública, va a contar con una *netbook*. De hecho, ya entregamos cerca de dos millones. Pero permítanme hacer una reflexión también acerca de esto, porque no se trata sólo de poner una computadora en la falda o en el escritorio de cada alumno —lo que ya es ponerle el universo a su alcance, o buena parte—, sino que se apunta a que cada docente y cada alumno cuenten con una herramienta poderosísima para generar diferentes escenarios para el aprendizaje.

Otro rasgo que presenta esta transformación de la Escuela Secundaria tiene que ver con poner en entredicho también esa vocación homogeneizadora en términos de igualar a todos los adolescentes en el mismo momento, en la misma edad, a aprender ▶



La obligatoriedad pone al Estado ante una enorme responsabilidad porque es quien debe garantizar y generar las condiciones para que esa obligación y ese ejercicio del derecho sean plenos se consagren.



M. I. Vollmer, V. Vázquez Gamboa, A. Croce y V. Jasid.

Además de la inclusión, importa hablar también de la centralidad de la enseñanza. Una escuela tiene como principal objetivo enseñar, pero enseñar para que otro aprenda.

► el mismo contenido. Hay que buscar de qué forma diversificar aquello que llamamos nuevos escenarios para el aprendizaje. Estamos seguros de que hay chicos y chicas que, si se les presenta como soporte para aprender exclusivamente el texto escrito de un manual o una fotocopia, pueden mostrar dificultades. Esa dificultad para poder acceder al conocimiento en forma excluyente a partir del soporte de la escritura —algo que hoy ya está siendo discutido— puede ser muy bien abordada con el uso de blogs, videos, experiencias multimediales. No se está desafiando la calidad del contenido, sino pensando qué soportes, qué lenguajes están jugando y qué herramientas utilizar para que ese adolescente pueda acceder de la mejor manera a la construcción de conocimientos.

Porque ésa es otra de las cosas que quedan enunciadas a partir de la provisión de las *netbooks* y que está enmarcada en esta transformación que buscamos. Estamos en presencia de nuevos sujetos de aprendizaje. De ahí esos abismos entre el mundo de los adultos de la escuela y los chicos que hoy están transitando la adolescencia, porque ellos están atravesados por otros lenguajes y otras prácticas de comunicación. La escuela, abroquelada, asustada muchas veces, no puede abrirse a esas prácticas, y considera entonces que el déficit del aprendizaje está en el hecho de que

los alumnos deben funcionar bajo un único formato de acceso al conocimiento.

A partir de estos lineamientos, se plantea a las provincias la elaboración de Planes Jurisdiccionales en los que se diseñe progresivamente la estrategia para la transformación que se busca. Planes Jurisdiccionales, con un financiamiento importante, en el marco de los cuales cada escuela desarrolla un Plan de Mejora Institucional. Cuenta para ello con procesos de mejora referenciados, que incluyen un mapa de ruta y objetivos para cumplir. Es decir, la escuela tiene que ser el escenario donde se pongan en acto aquellas políticas que sus provincias, en sintonía con las políticas federales, buscan lograr. Y, en ese sentido, trabajamos sobre ejes relacionados con los diseños curriculares. Tratamos de propender a diseños curriculares que no tengan más de diez espacios, que permitan este interjuego de diferencias en las trayectorias escolares. Estamos pensando en nuevos modelos institucionales no solamente para los que están, sino convocando a los que están fuera de la escuela. Por eso, gracias a la información institucional, se confeccionan planes de acción, que se ejecutan a través de los Planes de Mejora Institucional. Tenemos que transformar los datos que las escuelas producían —ingreso, matrícula, abandono— en información, y esa información, en la base de la gestión



Una escuela de calidad, la buena escuela, no es la que se considera más exigente porque deja al 40% afuera; una escuela de calidad es una escuela de excelencia, porque en ella todos aprenden.

institucional. Es decir, que las escuelas se planteen los nuevos modelos institucionales, las aplicaciones y decisiones curriculares sobre la base de la "foto" que tomen, desde dónde parten y hacia dónde quieren llegar, a partir de la construcción y generación de información que les permita una planificación estratégica en corto, mediano y largo plazo.

Por último, me voy a detener en algo que considero central. Porque hablamos mucho de la inclusión, pero importa hablar también de la centralidad de la enseñanza. Una escuela tiene como principal objetivo enseñar, pero enseñar para que otro aprenda. Muchas veces los procesos de enseñanza se transforman en monólogos. Algo fue enseñado cuando alguien aprendió. Muchos docentes dicen: "Yo lo di, yo lo enseñé", pero el cuarenta o cincuenta por ciento de los alumnos no lo aprendió. Desde esa perspectiva, la de las políticas de enseñanza, lo que buscamos al acompañar a las escuelas es darles coordenadas para ver desde dónde abordar la enseñanza. En principio, a partir de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación, que

se aplicó en 2010, cada escuela va a tener una clave de acceso para ingresar, para ver su situación en las cuatro áreas fundamentales: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. De este modo, podrá saber a dónde llegaron los que llegaron y cómo llegaron, porque fue aplicada en los últimos años de la escolaridad secundaria. Pero éste no deja de ser un marco referencial. Entonces, para la centralidad de las políticas de enseñanza es importante tener en cuenta estos marcos, así como también los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Los NAP no implican minimizar los aprendizajes, "dar un poquito de cada contenido", sino que priorizan los que se consideran de alta relevancia. Nos tomamos el trabajo de ver esos núcleos de aprendizaje priorizado año por año, y les puedo garantizar que los aprendizajes que se priorizan son de alta complejidad. Pongamos énfasis en aquellos que son de enorme importancia y dejemos los otros de lado, o pongamos énfasis diferentes o trabajemos en espacios complementarios o demos mayor posibilidad a los grupos de chicos que quieran profundizar. Pero estos núcleos y estos aprendizajes deben ser los garantizados. Entonces, no se trata de pensar solamente en la inclusión, sino de hacerlo también con calidad en los aprendizajes. Para eso los docentes y las escuelas reciben orientación para saber qué tener en cuenta a la hora de planificar lo que cada aula va a trabajar en cada espacio curricular.

Para cerrar, les quiero decir que el desafío es enorme, pero sabemos que un derecho que no se ejerce es un derecho que no se tiene, que tenemos que hacer lo posible y lo imposible para que la escuela, como diría el ministro Sileoni, desafíe la profecía de la cuna. No importa desde qué contexto provenga un adolescente o un joven, de qué provincia sea, la escuela tiene que generar un escenario donde sea posible aprender. Y a lo mejor logramos cambiar el paradigma: una escuela de calidad, la buena escuela, no es la que se considera más exigente porque deja al cuarenta por ciento afuera; una escuela de calidad es una escuela de excelencia no por eso, sino porque, en ella, todos aprenden. ■

3.ª JORNADA

LA NUEVA SECUNDARIA OBLIGATORIA: AVANCES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

PANEL



LIC. ALBERTO CROCE

Director de la Fundación SES

Nuevos lenguajes para una nueva época

Mientras el mundo entero se plantea cómo reinventar las propuestas dirigidas a los nuevos jóvenes, hay tareas centrales que ninguna escuela debería abandonar: capacitar para el trabajo, preparar para el nivel superior y formar ciudadanos

▶▶ En relación con el tema de la nueva secundaria obligatoria, la Fundación SES ha organizado, entre otras acciones, un programa con directivos, docentes, organizaciones sociales, jóvenes y otros actores sociales, el Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria. Para quienes estén interesados, en el sitio web de la Fundación (www.fundses.org.ar/pdebate_multiactorial_educacion_secundaria.html) se encuentra publicado todo el material que se produjo, así como el fascículo realizado con Unicef, organismo con el que se desarrolló el programa.

Voy a tratar de hacer algunos aportes desde la perspectiva de las organizaciones sociales no gubernamentales, y también voy a hacer algunas preguntas, quizás un poco provocativas, como para despertar nuestra mente y nuestra capacidad de innovar. La primera es ésta: ¿y si la escuela secundaria no existiera? Cerremos por un momento nuestros ojos: no existen ni los docentes ni la escuela secundaria, pero sí existe una sociedad como la nuestra y tiene un terciario. Y tenemos que pensar qué hacemos con nuestros adolescentes desde que terminan la primaria hasta que llegan a la educación terciaria. ¿Cómo organizaríamos ese proceso? ¿Crearíamos "la escuela secundaria" tal como la conocemos hoy, o haríamos otra cosa muy distinta? Es una pregunta provocativa, porque la escuela existe. Hay muchos directores, muchas escuelas, muchas experiencias. Pero si no existiera, ¿cómo la inventaríamos? Si dependiera de nosotros, ¿cómo lo haríamos? No vamos a poder hacer eso, pero la pregunta sí nos puede provocar un poco para continuar con este pensamiento: qué queremos hacer con la Escuela Secundaria.

Uno de los elementos que me parecen importantes poner sobre la mesa es que esta discusión no es sólo un problema de la Argentina. En el mundo entero se está discutiendo el tema de la Escuela Secundaria. Por eso la cuestión no depende de la Ley 1420 ni de los docentes argentinos, de los gremios de acá ni de allá. Tiene que ver con algo que atraviesa a todas las sociedades, que es la nueva realidad de los adolescentes y del mundo en que vivimos. Eso es lo que hace que en todo el planeta se discuta sobre este tema y que nadie esté totalmente satisfecho con cómo funciona su escuela secundaria. Integro la Campaña Mundial por la Educación, escucho gente de los cinco continentes y todos plantean esta insatisfacción. Los motivos nos son siempre iguales, pero el fondo de la cuestión es que algo no nos termina de convencer. Así es como la primaria parece que funciona o la universidad, va, con sus cosas, que hay que mejorar, porque siempre hay cosas para mejorar. Pero la sensación es que a la secundaria no terminamos de encontrarle la vuelta.

Si miramos la cuestión desde la Argentina, creo que el mejor diagnóstico, el más crítico y duro, lo hizo el Ministerio de Educación, en un documento publicado hace dos años. Cuando lo leí, yo pensé: "¿Se habrán dado cuenta de lo que escribieron acá?". Si lo hubiera escrito cualquier otro actor social, hubiera parecido hecho por la oposición más exacerbada al sistema. Pero por una cuestión de honestidad intelectual, ese documento es valiosísimo. En

Una escuela debe estar vinculada con su comunidad en dos sentidos. Por un lado, tiene que ser un actor en la comunidad. Ése es su lugar, su espacio, su oxígeno. En el otro sentido, es importante que los adolescentes se vinculen con el trabajo comunitario.

él se dice todo lo que se dijo en estas jornadas, más información, números, datos. Es durísimo el análisis. Y es real. A veces, cuando lo leo, me digo: "¿Voy a mandar a mi hijo a una institución así?" Me genera esa pregunta y, de hecho, todos nos la hacemos en algún momento. Algunos intentan una salida mandando a sus hijos a una escuela privada. Pero si lo pensamos como Nación, tenemos que reconocer que la mayoría de nuestros adolescentes son estudiantes de esa escuela que este documento critica.

Frente a esta cuestión, creo que el problema real es que hoy tenemos otros adolescentes y jóvenes. Son muy diferentes y, obviamente, nos exigen otro tipo de formato y de escuelas. En general hay mucho acuerdo en que hay que cambiar la secundaria. Ahora bien, cuando nos ponemos a pensar qué hay que cambiar, qué hay que hacer, qué hay que poner y qué hay que sacar, ahí ya no hay tanto acuerdo; hay desacuerdos y tensiones reales. Algunos piensan que las cosas tienen que ser de una manera y otros piensan que tienen que ser de otra. Las soluciones a los mismos problemas son distintas. Virginia Vázquez Gamboa, Directora del Área de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación, en su exposición, decía que hay un debate central en la educación acerca de la calidad educativa. Éste es un debate que está en todas partes. Está, por ejemplo, en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo internacional que maneja las pruebas PISA, que expande el tema de la calidad por los sistemas educativos de todos los países. En este momento, en América Latina nos presionan con el tema de la calidad. Perdón que lo diga de esta manera, pero yo lo siento así. Hay una presión muy fuerte sobre el sistema educativo respecto de la calidad. Casi nos hace sentir a todos culpables, como si estuviéramos haciendo un desastre educativo, como sin nadie aprendiera nada, y nosotros –nosotros los docentes, los padres, los estudiantes– fuéramos los responsables. Esto lo pongo en cuestión. Pero lo cierto es que el tema de la calidad nos está presionando y ojalá sea para bien. Ojalá sea una presión que nos ayude a mejorar.

¿Quiénes opinan sobre el tema de la calidad? Por un lado, los funcionarios del sistema. Opinan los directivos y docentes de las escuelas. Opinan los estudiantes. Algunos están muy contentos con la escuela tal como está; otros no; eso también varía mucho. Uno puede pensar que se lleva agua para el propio molino; se elige al alumno que expresa lo que uno quiere y se postula que todos los alumnos piensan eso, sea a favor o en contra. La verdad es que cuando hacemos encuestas con los chicos aparecen

muchas cosas, porque hay muchas escuelas y hay muchas experiencias distintas. Opinan los padres y tienen la obligación de opinar. Aunque cuando hablamos de adolescentes, la cosa se va complicando, porque no es lo mismo que en la primaria, donde los padres están más cerca de los chicos. Hay otro tipo de opiniones de los padres, como cuando se dan cuenta de que vuelven a las casas sus hijos a las once de la mañana: "Papá, volví porque no tengo clases hoy". Opinan también cuando eligen inscribir a sus hijos en una escuela pública o privada. Es una manera de opinar sobre el sistema educativo.

Opinan la academia, la universidad, los institutos de estudios superiores. Hace poco un diario publicó un informe que denostaba la Asignación Universal por Hijo, afirmaba, con una liviandad muy grande, que no había servido para nada. Fue una opinión que venía con apariencia de solidez académica. No la tenía, pero el que lo lee, hasta que alguien no le explique un poco lo que hay detrás de esa información, no lo puede advertir.

Opinan los empresarios sobre cómo tiene que ser la escuela. En este momento en América Latina hay varios movimientos de empresarios por la educación que están opinando. Hace una semana estuve en el Foro Mundial de Educación Tecnológica en Brasil, donde escuché a muchos empresarios que decían que la escuela no prepara a los chicos para que vayan a trabajar a las empresas. ¿Ustedes han escuchado esto mismo? Yo les respondía que es posible que los adolescentes no estén preparados para entrar en las empresas, pero yo pregunto: ¿las empresas están preparadas para recibir a los jóvenes de nuestras sociedades o eso no es parte de la agenda? La empresa vive ►



Para una escuela inclusiva hay que generar mecanismos de acompañamiento, de tutorías, de apoyo escolar, que funcionen dentro de la escuela.



Es una opción personal de cada joven: si quiere ir a la escuela a sentarse para que le enseñen o si quiere ser estudiante y asumir una responsabilidad personal con su educación y la de sus compañeros.

► en una sociedad que tiene habitantes y ciudadanos propios de esa sociedad. ¿No debería preguntarse también por esto? ¿No es una responsabilidad mutua? ¿No es una cuestión de diálogo? Por lo menos, es algo para pensar, porque a lo mejor no es sólo que estas escuelas no son las más adecuadas para estos adolescentes. Quizá, para ellos, tampoco son estos formatos empresarios. ¿No será que también las empresas tienen que adaptarse a la realidad de los jóvenes de esta época y no sólo las escuelas?

Opinamos también las organizaciones sociales. Opinan los medios de comunicación, los periodistas. No estoy hablando de los medios en el sentido en que hoy estamos utilizando en la Argentina, como corporaciones, sino como periodistas especializados en educación, que opinan y dicen lo que piensan sobre ella. Con todas estas opiniones, obviamente, surgen posturas distintas, no todo el mundo piensa lo mismo de cómo debería ser la escuela.

Para nosotros, la escuela tiene tres grandes vocaciones, tres grandes llamados. El primero es formar un ciudadano, alguien que tiene que construir una sociedad con los demás; que tiene que tener una perspectiva crítica, saber cómo se inserta en una comunidad; construir ciudadanía con otros; construir la nación, el país, tener participación política. También a esa persona que formará una familia la escuela secundaria tiene muchos elementos para darle en ese sentido. El segundo llamado tiene que ver con la preparación para seguir estudiando después. Lo digo de esta forma sencilla porque me parece que es la mejor manera de que lo entendamos. Es un momento que prepara al joven para el estudio terciario, universitario o no universitario. No es solamente aprender a estudiar, sino también poder elegir qué quiere estudiar. Eso es parte de lo que la escuela secundaria hace: poder ayudarlo a ver cómo va a seguir su vida después de que termine la secundaria. En ese sentido, este período del secundario tiene mucho de transición, aunque no sea sólo eso, porque es un momento muy importante en la vida. Y la tercera cuestión tiene que ver con la formación para el trabajo. Pero en esto tenemos que ser cuidadosos: no se trata de la formación para el trabajo inmediato, para mañana. Se trata de

cómo insertarse en la vida como una persona que trabaja y transforma el mundo, lo cual exige una mirada de perspectiva, que no es el hoy, es el futuro. Por ejemplo, no es ya tan importante cómo formamos a alguien para lo que en el mañana inmediato vaya a ser, porque las cosas cambian; pero hay que mirar cómo van a ser en el futuro. Para esto hay que tener una perspectiva de cómo va a ser el país, cuál es el proyecto hacia dónde vamos, porque eso es lo que hay que pensar al formar jóvenes. Cuando la Presidenta dice que necesitamos un ingeniero cada cuatro mil personas, está señalando una mirada de futuro. Es poner una meta y no prepararse para cualquier cosa. Y hay que pensar también ingenieros en qué. Todo esto apunta a ese tercer llamado que tiene la escuela secundaria.

Entonces, las tres metas se van engarzando. Para algunos es más importante la formación para el trabajo; para otros, la formación para el nivel superior, y para otros, la formación para la ciudadanía. Esto genera una tensión. Pero la verdadera escuela no puede dejar ninguna de estas tres cosas pendientes, tiene que incluirlas. Lo que no significa que se van a incluir en todas las escuelas de la misma manera. Habrá directores a los que les dará más entusiasmo una que la otra, pero ninguno puede dejar ninguna de las tres en el camino.

Desde nuestra experiencia, cuando uno quiere cambiar un sistema, un modo de funcionamiento, uno tiene que pensar de qué manera puede influir para que estos cambios empiecen a suceder. De lo que hemos escuchado en esta mesa y en estas jornadas, surgieron cuatro puntos, a manera de hoja de ruta. El primero está relacionado con lo que María Inés Vollmer subrayó, y yo quiero destacar también: el sistema de acompañamiento, en este caso, de los alumnos, las tutorías, el acompañamiento personal. Éste es un elemento clave. Para una escuela inclusiva hay que generar mecanismos de acompañamiento, de tutorías, de apoyo escolar, que funcionen dentro de la escuela. Todos quienes estamos involucrados vemos que eso tiene que estar presente.

El segundo punto está relacionado con los cambios curriculares. Hay varios cambios que estamos viendo como necesarios. Uno está ligado a la concentración de horas del docente, para que puedan estar más tiempo en la escuela y conozcan más a los alumnos. Lo que planteó al respecto María Inés Vollmer, el caso del docente que le pregunta al estudiante por la salud del abuelo, tiene que ver con que el profesor no tenga cinco mil nietos, sino que tenga mil o doscientos. El tema de la concentración de horas, entonces, es un esfuerzo que se está haciendo, con todas las complicaciones que tiene desde el punto de vista de los gremios, entre otras.

La otra cuestión, dentro de este mismo punto, es pensar los nuevos formatos escolares. Muchos chicos que salieron de las escuelas se anotaron en el secundario de adultos. La mayoría de estas instituciones en el país se transformaron en un nuevo formato de educación adolescente alternativo a la escuela formal. Es un fenómeno que expresa con claridad que los adolescentes sí quieren estudiar, que se sienten más acogidos en ese formato



M. I. Vollmer, V. Vázquez Gamboa, A. Croce y V. Jasid.

de formación de adultos y que hay algo en él que funciona mejor que en la escuela formal, por lo menos para ellos. Nosotros tenemos que luchar para no generar sistemas que sean para pobres o para ricos, pero es evidente que en esos formatos hay cosas que sirven, que a estos adolescentes los atraen y les permiten aprender. Y de hecho aprenden, porque lo cierto es que el adolescente o el joven que va a estas escuelas de adultos, que allí termina la secundaria, que después es un buen ciudadano y que estudia en la universidad, logra sus objetivos. A estos fines, no hacen un recorrido de menor calidad, sino un recorrido más adaptado a ellos, a sus necesidades.

Frente a esta cuestión, también mencionó ya Vázquez Gamboa los cambios en las modalidades de evaluación. Muchas veces, presionados por las pruebas de calidad, evaluamos nada más que resultados cognitivos. No evaluamos ni los procesos ni lo que hizo la escuela para llegar de un lugar a otro. Y resulta que, a veces, el hecho de que un chico haya llegado a un lugar determinado habla de una calidad escolar mucho mayor que la de otro que llegó mucho más lejos, pero porque partió de una base mucho más alta. Una escuela que trabaja con chicos en situaciones de mucha desventaja y logra que los alumnos alcancen un nivel de siete, cuando partían de un dos, contribuyó con su esfuerzo a subir esos cinco puntos. En cambio, otra escuela donde los chicos ya van con ocho y suben a nueve, logró con su esfuerzo un punto, porque el resto ya lo tenían ellos. Por eso hay que medir con cuidado la calidad. Las escuelas que están llegando a un buen nivel y que empezaron en uno más bajo pueden tener un recorrido de mayor calidad en cuanto a sus procesos, aunque no en sus resultados. Esto puede parecer una obviedad, pero a veces no se lo ve con claridad.

El tercer elemento clave está dado por la relación de la escuela con el entorno. Una escuela tiene que estar vinculada con su comunidad en dos sentidos. Por un lado, tiene que ser un actor en la comunidad, no puede estar aislada de lo que pasa en el barrio, en la provincia. Ése es su lugar, su espacio, su oxígeno. Si la escuela se encierra por una cuestión de seguridad, se perjudica. El relato del chico al que se palmea en la espalda para preguntarle “cómo anda su abuelo” muestra una escuela con respeto por la comunidad. Hace falta esa escuela que le dice eso al barrio, que le

pregunta por “el abuelo del barrio”, por decirlo de alguna manera, para que la comunidad sienta que esa escuela es su escuela. Esto todavía está pendiente. Y también, en el otro sentido, es importante que los adolescentes se vinculen con el trabajo comunitario. Ahí está la propuesta de Aprendizaje y Servicio Solidario, que yo se la dejo a CLAYSS, especialistas en el tema. Pero es algo importantísimo y representó un avance muy grande el hecho de que esté en los proyectos curriculares. Ojalá que no se pierda y, al contrario, que se pueda potenciar.

Y el último punto es el de la participación de los jóvenes en la escuela, los centros de estudiantes, la participación en el gobierno de la propia escuela. Esto es clave para que cambien algunas cosas. Y en esto hay bastante resistencia de muchos; también de algunos jóvenes, que no quieren comprometerse, porque es más cómodo ir a la escuela como un consumidor. También la escuela tiene que hacerles saber a los jóvenes la responsabilidad que tienen por su propia educación. Yo les digo siempre a los adolescentes: “Vos tenés que hacer una opción entre ser alumno o ser estudiante”. Ésa es una opción personal de cada joven: si lo que quiere es ir a la escuela a sentarse para que le enseñen o si quiere ser estudiante y asumir una responsabilidad personal con su educación, la de sus compañeros y la de todos los demás. Ese compromiso, ese cambio de actitud, también tiene que ser propiciado por la escuela, porque ese alumno que hoy decide ser estudiante el día de mañana va a decidir ser papá, ser trabajador, o ser político, o va a decidir lo que quiera, pero no va a ser sólo un consumidor de bienes sociales.

Muchas veces la gente critica que el Estado dé subsidios. Pero a veces, desde otros sectores que no reciben subsidios, se recibe la educación como un Plan Trabajar, sentados, sin ninguna contraprestación. Y ahí tiene que haber un cambio de actitud, porque también eso es algo que el Estado da. Y nada de lo que el Estado da tiene que pensarse de esa forma, como una cuestión gratuita y sin contraprestación. Hay derechos con responsabilidades, también para nuestros jóvenes, y por eso también tienen que participar. Por ese motivo, una escuela donde los jóvenes no participan puede ser más cómoda o mejor para los directivos, pero estamos recortando un derecho y una posibilidad de aprendizaje. ■

3.ª JORNADA

LA NUEVA SECUNDARIA OBLIGATORIA: AVANCES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

PANEL



LIC. VIVIANA JASID

Directora de las Escuelas Técnicas ORT

Un modelo pedagógico al servicio de la calidad educativa

Es la clave para brindar una educación de calidad. Con esta consigna, las Escuelas Técnicas ORT desarrollan una propuesta que contempla la diversidad de intereses y necesidades de sus estudiantes

►► Dado que ORT convoca al trabajo en equipo, porque consideramos que no se puede hacer bien de otra manera, comparto mi presentación con el Ingeniero Luis Perez, Director de Estudios de la sede Almagro. Nosotros nos sentimos profundamente orgullosos de ser docentes del sistema educativo argentino, porque nos levantamos cada mañana para ir a la escuela, y "hacemos escuela" con todas las contradicciones que esto implica. Sabemos que somos custodios de determinados legados y, a su vez, tenemos una necesidad permanente de innovar. También sabemos que ser docentes implica aciertos, errores, muchas ilusiones, algunas decepciones. Pero, por sobre todo, la docencia nos resulta una profesión que tiene que tener objetivos fijados claramente, planes de acción para lograr esos objetivos y poder evaluarlos atentos a una actualización permanente.

La educación también puede concebirse como un arte y, como decía Freud, "un acto de amor porque amerita el sacrificio". Y también, siguiendo a Hannah Arendt, "genera uno de los vínculos más fecundos" cuando es bien ejercida, que es la relación educativa, aquella que le permite crecer al otro sujeto, desarrollarse, desplegarse, mejorarse a sí mismo y al colectivo social. Por lo tanto, la educación tiene bastante de emociones y de afectos, y por eso el acompañar y cuidar al docente y al alumno pasa a ser un tema de trabajo en nuestra profesión de directivos.

Vamos a contar concretamente cómo es nuestro modelo educativo, que es dinámico, porque se va actualizando, para que sea analizado, criticado, conocido, transparentado, visible y, a su vez, si a alguien le es útil, para que pueda ser extrapolado en alguno de sus aspectos o en lo que consideren necesario. En una de las entradas a nuestras bibliotecas dice, tomado del "Poema de los dones", de Borges: "Yo, que me figuraba el Paraíso bajo la especie de una biblioteca". Y el catedrático, poeta y arquitecto catalán Joan Margarit se imaginaba que "la libertad era una librería". Resulta que en las bibliotecas, en las librerías, uno encuentra un sitio apasionante donde hay cierta serenidad del alma al entrar. Pero es una serenidad en un lugar donde todo es fuego, todo pasión, donde hay autores, diferentes opiniones, diversos saberes, una respetuosa lucha entre cada uno de los exponentes. Y cada escuela, de alguna forma perteneciente al sistema, tiene esto de las bibliotecas y las librerías. Tienen pluralismo, construcción y transmisión de saberes, respeto por la diversidad, mucha pasión, opinión, ideas que se confrontan. Y por eso la docencia tiene algo de arte y de poesía también.

Vamos a contarles de dónde venimos, quiénes somos. ORT nace en 1880, en la Rusia zarista, y quiere decir Organización de Rehabilitación por el Trabajo. Se crea concretamente para brindar herramientas de trabajo a la población que había quedado sin tierras y sin posibilidad de acceso a estudios superiores. Entonces comienza con la enseñanza de artes y oficios, y así llega a la Argentina en la década del 30. Es importante que cada uno de nosotros como institución recuerde de dónde venimos. Venimos de una pobreza compleja, con anhelo de superación, y en



Al hablar de mejora de la calidad, partimos del supuesto de que las instituciones que nos dedicamos a enseñar tenemos un alto interés en aprender de nosotros mismos.

ese legado se aprende a mirar hacia el futuro. ORT llega a esta tierra de promisión y se maneja como lo que hoy llamaríamos un observatorio: ¿Qué viene? ¿Qué es lo que vendrá? Empieza enseñando talleres de carpintería, herrería, mecánica y luego de radio, de televisión. Recién en la década del 60 aparece la primera escuela en Capital Federal, en el barrio de Almagro. En la década del 70 se produce un gran cambio poblacional y ya en los 80 se abre la segunda escuela, en Belgrano. Hoy son escuelas muy grandes ambas; contamos con cerca de seis mil jóvenes que cursan turno completo. Diariamente, entre adultos y jóvenes rondamos las tres mil quinientas personas por sede. ORT es una institución mundial que se encuentra en más de sesenta países. Es una confederación internacional de instituciones educativas, y en las escuelas de la Argentina encuentra su lucimiento especial con respecto del resto del mundo, por la creatividad, algo reconocido desde las instancias centrales. Como organización, es una institución judía, pluralista y abierta. Esto significa que tiene orígenes en el humanismo judío, su funcionamiento no es religioso; es pluralista y abierta, es decir, que ingresan como alumnos, como docentes y como directivos las personas en función de sus deseos e intereses, independientemente de sus convicciones políticas, religiosas o no religiosas, de sus condiciones económicas y de la situación que estén atravesando. Nosotros intentamos fuertemente trabajar con la diversidad de intereses, sabiendo que existen diferentes formas de apropiación del conocimiento y que todas las formas de conocer y de interesarse por algo merecen un respeto y un espacio. Nuestro plan de estudios es de seis años, cuenta un Ciclo Básico Común de tres años, y un Ciclo Superior con distintas orientaciones: Gestión Administrativa, Química, Informática, Construcciones Electrónica y como aportes últimos y bastante novedosos, Diseño Industrial, Producción de Medios de Comunicación, Producción Musical y Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Como ya se dijo en esta mesa, hay un acuerdo en que la misión es brindar las más profundas enseñanzas y asumir, nosotros como docentes, la responsabilidad de garantizar los mayores niveles de aprendizaje para todos los alumnos. En este sentido,

coincidimos en que vale más aquel seis del alumno al que le costó mucho, que vino de una situación más desfavorable, que aquel nueve o diez de quien hubiera sido excelente independientemente de la escuela a la que haya asistido. Para lograr esta educación y que todos los docentes aprendan a ser garantes de este proceso, hay que poder gestionar, es decir, hacer que esto pase, que esto suceda, de modo eficaz, eficiente y pertinente. 'Eficaz' para cumplir con los objetivos. 'Eficiente' para cumplirlos en un plazo y con un costo adecuado, porque hay una realidad que pone determinados límites, de espacios, de dinero, de tiempos, para lograr estos objetivos. Y de modo pertinente, porque tiene que ver con la lógica y la adecuación de estos objetivos a una realidad que nos circunda, que nos implica.

Vamos a compartir cuáles serían las características que nos dejan de algún modo conformes con la tarea que venimos realizando, o que creemos que pueden ser útiles a otros, o que se han constituido en innovaciones en su momento y ahora son una parte esencial, sin las cuales no nos imaginamos nuestra función. La primera tiene que ver con un programa de mejora de calidad educativa. Vuelve a aparecer entonces la palabra *calidad*, como algo cada vez menos definido, como toda palabra que se usa mucho y de distintas formas. Cuando nosotros hablamos de mejora de calidad educativa, no hablamos solamente de evaluaciones. Al hablar de mejora de la calidad, partimos del supuesto de que las instituciones que nos dedicamos a enseñar tenemos un alto interés en aprender de nosotros mismos. Cuando nos medimos, intentamos mejorar. Chequeamos qué les pasa a nuestros alumnos, qué opinan acerca de la forma en que estamos trabajando. Pero no se trata solamente de emitir juicios acerca de la escuela, sino también de preguntarnos qué compromiso ponen, cuánto tiempo le dedican, indagamos y conocemos un poquito el cuándo y el dónde, si tienen dónde estudiar, entre otras cuestiones. Indagamos también a los papás, porque es una forma de incluirlos y comprometerlos.

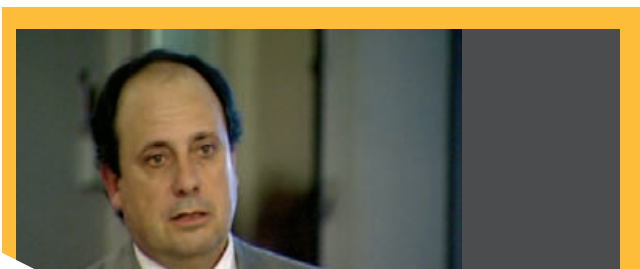
Cuando hablamos de los programas de mejora de la calidad, hablamos también de determinadas evaluaciones, para poder comparar que la información no quede ahí. En 2012 encuestamos, hicimos *focus group*, trabajamos con padres, con docentes, con el contexto, con las universidades —que nos dicen cómo les está yendo a nuestros alumnos—, sobre la base de todo eso pensamos qué modificar, qué cambiar. Porque si una evaluación no nos sirve para darnos lineamientos de mejora, sirve solamente para generar fuente de trabajo para evaluadores. Y de eso no se trata la cosa; por lo menos, para nosotros.

Otro punto para destacar es el Programa Integral de Capacitación Docente. Partimos del respeto profesional al docente, ya que es indagado acerca de sus intereses. Hay docentes a los que les preguntamos en qué se quieren capacitar. Para nosotros esto es importante porque habrá quien diga: "Me cuesta mucho vincularme con estos nativos digitales, necesito informática", o habrá otro que diga: "No, yo necesito reforzar contenidos porque en el ▶

► profesorado en el que estudié no se abordaron correctamente". Y habrá un tercero que va a necesitar otra cosa. Por eso lo que intentamos es ir organizando las capacitaciones en función de los requerimientos reales de los docentes.

El tercer punto se relaciona con el seguimiento y acompañamiento de alumnos, las tutorías. Hay un equipo de coordinadores educativos, con formación en psicopedagogía, psicología y educación, que tiene a su cargo un grupo de asistentes. Esto no representa un costo adicional, sino que en estos años hicimos la reconversión del rol del tradicional preceptor. Lo hemos capacitado para que pueda conocer a cada uno de sus alumnos y centralizar la información. Incluso tiene que saber qué cosas le gustan mucho a ese chico, porque las vamos a usar para alentarlos, para que pueda hacerlas. Tratamos de que esas fortalezas lo ayuden en sus zonas de más complejidad o que le traen más dificultad. Entonces, hay una alta capacitación de los coordinadores educativos para coordinar a este grupo docente, de modo que pueda ser la figura aglutinante que atiende también a los profesores, los contiene. Nadie niega la existencia de los conflictos, y las escuelas tienen muchos. Por eso este equipo actúa como solucionador, o por lo menos, proponen y se constituyen a sí mismos en espacios vinculantes para poder resolver conflictos. Todo este proceso tiene un seguimiento. En algún momento, tuvimos los legajos de los alumnos, por los que sabíamos su historia desde que ingresaban hasta que se les entregaba su diploma, en grandes carpetas. Pero todo esto ya está informatizado. Estos equipos también tienen propuestas y lideran proyectos, junto con los coordinadores de área. Los expertos en contenidos, por ejemplo, desarrollaron el Programa de Aprendizaje y Servicio Solidario, entre otras múltiples funciones.

Con respecto al modelo pedagógico, que es uno de los aspectos que más nos ocupan, vamos a hablar acerca de cómo enseñamos hoy con las nuevas tecnologías.



LUIS PEREZ

Básicamente creemos significativa, dentro de lo que venimos trabajando, una idea clave, que apareció ya en el panel y está relacionada con los desafíos que nos plantean las nuevas tecnologías. Nosotros consideramos central que este desafío no puede ser solamente técnico, sino que es básicamente metodológico.



Encontramos importante la idea de la personalización del proceso de aprendizaje. Es decir, que las propuestas formativas tengan en cuenta que todos aprendemos de manera diferente.

Es una cuestión que nos desafía a la construcción de un modelo pedagógico que intervenga para alcanzar el objetivo original, que es lograr los mejores aprendizajes. La cuestión principal es construir un modelo pedagógico que dé cuenta y busque potenciar el uso de estas nuevas tecnologías y los nuevos formatos de construcción de conocimiento, producción y comunicación de contenidos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido nos planteamos lo que dimos en llamar el Modelo Pedagógico 2.0. De esta manera, el cambio tecnológico pasa, en estos últimos años, por un lado, por Internet y las nuevas tecnologías Web 2.0, que cambiaron las posibilidades de uso de la Red, y por otro, por la posibilidad de que cada alumno tenga su propio dispositivo para acceder al conocimiento, a las fuentes, a colaborar con sus pares, con otras personas, con expertos, con los docentes. En relación con esto, nos parecía importante la idea de la personalización del proceso de aprendizaje. Es decir, que las propuestas formativas tengan en cuenta que todos aprendemos de manera diferente; que cada uno tiene sus propios intereses que lo movilizan a profundizar en algunos temas; que a algunos nos ayuda más el contenido presentado de una manera y a otros de otra; cuestiones que las teorías del aprendizaje ya sabían desde hacía mucho tiempo. Admitimos que estas nuevas tecnologías podían dar una mano muy grande para llevar efectivamente estos modos diferentes de aprendizaje al aula. Y eso, según nuestra experiencia, corta quizás, pero que queremos compartir, es así. Hay cuestiones que pasan por la motivación, otras que pasan por el interés, otras que pasan por el lenguaje que ya construyó el adolescente, y que ya construyó también en términos de estrategia de aprendizaje. Los chicos, fuera de la escuela, también aprenden, por lo que tenemos que aprovechar esos recursos que ellos van construyendo y potenciarlos, en el sentido de que les sirvan para aprender aquello que para la escuela es significativo.

Desde esta perspectiva, como institución, nos desafiamos a construir y desarrollar este modelo. Estamos trabajando con nuestros docentes para hacerlo y el plan de capacitación es central en este proceso. Creemos que estas nuevas tecnologías nos dan la posibilidad de poner al alumno en el rol de productor de contenidos y conocimientos. No sería simplemente alguien que escucha y recibe conocimientos, aun en diferentes formatos,



M. I. Vollmer, V. Vázquez Gamboa, A. Croce y V. Jasid.

sino alguien que produce conocimiento, que lo produce personalmente, en colaboración con sus pares, con el docente o con algún experto en la temática que está abordando.


En relación con este modelo pedagógico, hay otros dos dispositivos que para nosotros son clave. El CREA es nuestro centro de producción de recursos educativos para estos nuevos entornos. No es un lugar donde hay especialistas que producen materiales destinados a docentes que deberán aplicarlos. Son los docentes de la escuela quienes producen estos materiales, con la ayuda de especialistas o de expertos en algunos temas en particular. El segundo dispositivo es una plataforma que le da marco institucional al trabajo en Internet. De hecho, los invitamos a que la conozcan (www.campus.ort.edu.ar). Allí está presente esa producción de los docentes y de los alumnos, se colabora, se trabaja, y forma, de alguna manera, un nuevo espacio en la escuela. La escuela no se alejó de Internet; la escuela ahora está en Internet, va al espacio donde los alumnos se sienten cómodos y capaces de producir.

Este modelo pedagógico está representado también por el concepto, ya planteado, de escuela de oportunidades, y que subyace a la idea de aprender a decidir. Implica atender los intereses y necesidades de cada uno de nuestros alumnos. Para nosotros es muy importante ofrecer variedad de alternativas, tanto en

espacios curriculares como no curriculares, a nuestros alumnos. En ese marco englobamos una serie de estrategias y de ofertas para que los chicos elijan qué quieren profundizar, qué quieren ocupar parte de su tiempo, qué quieren producir, obtener logros. Porque estos espacios, ya sean los electivos dentro del propio currículum, como los que están fuera, son parte de su proceso de aprendizaje. Si un chico eligió algo en lo que se quiere insertar, profundiza y tiene logros, seguramente va a tener mucha más confianza. Y va a sumar esos logros a su bagaje de capacidades, aquellas que queremos construir como parte de la función de la escuela secundaria, la de prepararlos para esa vida de ciudadano, de futuros profesionales que siguen estudiando, en el campo de su desarrollo profesional y en lo laboral.

Además, entre los dispositivos que atienden cuestiones mencionadas en este panel, queremos señalar que parte del trabajo de gestión, en sus diferentes niveles, es establecer vínculos productivos con otras organizaciones dentro de la escuela, sean ONG, organizaciones gubernamentales, empresas u otro tipo de representación del mundo que rodea a la escuela. Necesitamos construir esos vínculos para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y de inserción de la escuela dentro del medio social. Es un fuerte componente, dentro de la gestión, el trabajar sobre esos aspectos, traer el conocimiento a la escuela, brindar a nuestros alumnos experiencias que les permitan crecer también fuera de la escuela.

Y una última cuestión es el trabajo con ejes transversales para romper, de algún modo, la separación de asignaturas. Consiste en elegir algún tema nuevo cada año que se convierte en un eje transversal. Están también los diferentes proyectos: Arte, no en el sentido de un taller de una determinada disciplina artística, sino como el arte atravesando las distintas actividades que se hacen en la escuela; Cambio, el programa de conciencia ambiental; Deporte, donde trabajamos con los alumnos los valores puestos en juego en la práctica deportiva y su relación con nuestra cultura e historia; y este año incorporamos el programa Música, buscando comprender este campo del arte como expresión de ideas y sentimientos, y también desarrollar sensibilidad en relación con la producción artística. ■

 Los chicos, fuera de la escuela, también aprenden. Tenemos que aprovechar los recursos que ellos están construyendo, y potenciarlos, así les sirven para aprender aquello que para la escuela es significativo.

Jornadas
de Calidad
Educativa
e Inclusión
Social

2012

BBVA Francés



4.^a Jornada
Martes 26 de junio
**Aportes innovadores para una
educación inclusiva y de calidad**

CONFERENCIA CENTRAL

Prof.^a María Nieves Tapia
Directora de CLAYSS

PANEL

Dr. Gustavo Mangisch
Director del Grupo Educativo Marín

Padre Alejandro Gauffin (SJ)
Director Nacional de Fe y Alegría

Lic. Carmen Grillo
Directora de la Fundación Telefónica

Prof.^a Azucena Riechert
Vicedirectora de la Escuela Técnica de Gestión Social
Nehuen Peuman

4.ª JORNADA

APORTES INNOVADORES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

CONFERENCIA CENTRAL



PROF.ª MARÍA NIEVES TAPIA

Directora de CLAYSS

La innovación que marca la diferencia

Pese a todas las dificultades, hay escuelas que logran sus objetivos de enseñanza e inclusión social. Sus experiencias muestran un rumbo: dejar atrás el asistencialismo y apostar por el aprendizaje-servicio que transforma a los chicos en protagonistas del cambio

►► En la jornada de hoy, vamos a centrarnos en los aspectos pedagógicos relacionados con la inclusión y la calidad educativa. Como se dijo en jornadas anteriores, sabemos que existen condiciones sociales que empujan a la escuela a asumir problemáticas que la exceden. Pero también sabemos que dadas las mismas condiciones de extrema pobreza, vulnerabilidad y exclusión, hay escuelas que logran ofrecer una mejor educación a sus estudiantes y mantenerlos dentro del sistema más que otras.

Las variables que hacen la diferencia se relacionan no sólo con las políticas educativas o sociales, o con el acompañamiento de la sociedad civil, sino muy a menudo con innovaciones que se fueron generando dentro del sistema, esas diferencias que se generan en el microcosmos que es una escuela, cuando los docentes y directivos abandonan estrategias didácticas o modelos de gestión que ya saben que no funcionan, y van encontrando caminos nuevos.

Estamos en un momento en el que la escuela necesita encontrar un nuevo vínculo con ese entorno social desafiante en el que está inmersa, así como también necesita encontrar nuevas didácticas y nuevas respuestas para una nueva generación de escolares. Por eso quisimos dedicar esta última jornada a la innovación, no tanto porque creamos que lo nuevo es siempre mejor, sino porque somos conscientes de que tampoco todo tiempo pasado fue mejor, y porque creemos que es fundamental valorar la creatividad e iniciativa de las propias escuelas que están contribuyendo muchas veces en silencio y con poco reconocimiento al mejoramiento de la educación argentina.

Como sabemos los docentes de aula y pizarrón, hay mucha teoría escrita sobre innovaciones educativas. La teoría es buena, es justa y es necesaria, pero muchas veces a los docentes nos resulta mucho más iluminadora la experiencia de quienes ya han recorrido el camino y, aun en las mismas condiciones de dificultad que vivimos nosotros, han probado y logrado algo. Sabemos que no hay ninguna receta que funcione universalmente para todas las escuelas, porque cada escuela es un mundo; pero siempre, cuando escuchamos los testimonios, los relatos, los análisis de experiencias que sí funcionaron, obtenemos una pista, una inspiración.

Como punto de partida, yo quisiera cuestionar una especie de "sensación térmica" que se advierte al hablar con padres que tienen chicos en la escuela, al leer información que se publica en los diarios o cada vez que salen los resultados de PISA y otras estadísticas. Esa "sensación térmica" afirma que hubo un "tiempo" en que la Argentina tenía una muy buena educación y que ahora la ha perdido; que antes la secundaria era excelente y ahora es pésima. Y quisiera desafiar este supuesto de que la educación de antes era mejor.

El aula con los niños de prolijo guardapolvo, sentados y en silencio ante la todopoderosa señorita maestra: ¿ésa sería la me-

jor escuela para el siglo XXI? Un sistema escolar con escuelas rancho hasta 7.º grado para los pobres y bachilleratos para los pocos que irían a la universidad: ¿ese es el pasado mejor? Por supuesto, es más fácil tener mejores resultados cuando se trabaja con un porcentaje mínimo de la población, ese porcentaje de adolescentes que en su casa tienen padres que terminaron la secundaria y la universidad, y cuentan con un escritorio, una biblioteca, un lugar donde hacer los deberes. Era más fácil tener buenos resultados cuando se trabajaba exclusivamente con familias que valoraban el estudio y en las que era común el “O hacés lo que dice la señorita maestra o ya vas a ver”. Creo que todos sabemos que ese contexto no existe más y por eso resulta bastante inútil que apelemos a la nostalgia.

No podemos pretender seguir sosteniendo el mismo modelo de escuela, los mismos manuales escolares y las mismas didácticas de principios del siglo XX en un mundo donde es cada vez más indispensable la alfabetización en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Nos guste o no, estamos viviendo por primera vez en la historia de la humanidad y de la educación una coyuntura en la que son los jóvenes quienes están en condiciones de alfabetizar a la generación de sus mayores, con lo que se quiebra la línea tradicional en la que se supone que la educación es el proceso de transmisión de las generaciones previas a las más jóvenes. Cuando les tenemos que pedir a nuestros hijos, sobrinos o nietos que nos ayuden a usar la compu, a programar el televisor, el DVD o el teléfono *inteligente*, es que algo ha cambiado en los mecanismos de transmisión del conocimiento. Si pensamos que las nuevas tecnologías son el equivalente a la imprenta de Gutenberg, podemos entender la importancia de la alfabetización tecnológica y lo que implica para la relación educativa este cambio de época. Ya no podemos pensar en una escuela inclusiva y de calidad sin resolver cómo nos situamos como adultos “inmigrantes” en el mundo de los jóvenes nativos digitales y cómo nos manejamos con los nuevos lenguajes y herramientas, sin glorificar la tecnología, pero asumiendo que el mundo no va a volver a ser el de nuestra vieja primaria.

Quisiera entonces ubicar al panel de hoy en este contexto de tensión entre la innovación educativa y dos modelos de escuela antagónicos que han convivido o alternado pendularmente en nuestro sistema educativo: la escuela “templo del saber” y la escuela “contenedora”.

La escuela tradicional que nos legó el siglo XIX, con la Ley 1420, nace en un momento en que la Argentina no tenía escuelas primarias en todo el país, y el objetivo era que todos tenían que llegar a tener séptimo grado aprobado. Esta ley enunciaba un deseo que recién fue cumplido a mediados del siglo XX: contar, al menos, con una oferta educativa a nivel nacional para la primaria.

Pero aun así, como dice Juan Llach, la Argentina tradicionalmente tuvo escuelas ricas para los ricos y escuelas pobres para



La escuela necesita encontrar un nuevo vínculo con ese entorno social desafiante en el que está inmersa, así como también necesita encontrar nuevas didácticas y nuevas respuestas.

los pobres. Cuando pensamos en el sistema educativo, es fácil pensar en los que siempre estuvieron bien, pero tenemos que tener en cuenta cuántos miles de argentinos quedaron fuera del sistema durante décadas y cuántos chicos que hoy llegan a la escuela son la primera generación en su familia que tiene la posibilidad de terminar la secundaria.

Me gustaría entonces afirmar que no todo tiempo pasado fue mejor, porque las primarias no eran iguales para todos y la escuela media era básicamente para la clase media, para los que iban a ir a la universidad. Para los que iban a tener que trabajar, estaban el Comercial y el Industrial, pero aun en ese tipo de escuelas no todos podían acceder y permanecer tan fácilmente.

Creo que es necesario valorar que en las últimas décadas del siglo XX, y aún antes de que la Ley de Educación Nacional sancionara la obligatoriedad de la educación secundaria, la escuela argentina se fue volviendo más inclusiva, y la escuela media fue ampliando su matrícula hasta incluir a sectores que tradicionalmente no habían accedido o permanecido en ella.

También es necesario reconocer que durante nuestras recurrentes crisis económicas, y especialmente desde mediados de los 90, la situación social fue presionando sobre aquellas escuelas que recibían cada vez más niños y adolescentes provenientes de los sectores más vulnerables y, al mismo tiempo, se estaban constituyendo en la última institución que seguía en pie en medio de la crisis y del retiro o quiebra del Estado. Y vale aclarar que nos referimos a escuelas estatales y privadas, porque hay muchas escuelas parroquiales o de gestión social en estos contextos, como las que veremos en el panel.

Todos sabemos que a los docentes de las escuelas de contextos más vulnerables, además de cumplir con el programa, se les pide atender el comedor, ayudar a documentar a los indocumentados, prevenir desde la pediculosis hasta el sida, desde la violencia familiar y escolar hasta el embarazo adolescente, pasando por todas las estaciones intermedias. ▶



Uno de los chicos me dijo:
“Mire, una de las mejores cosas de este proyecto es que en el barrio dejaron de mirarnos como a los pibes chorros”.

▶ Así, la presión social sobre la escuela llevó a políticas y a situaciones en las propias instituciones educativas, en las que finalmente parecía que lo más importante era “contener”. Con tal de que los chicos no quedaran fuera de la escuela, que era quizás el último espacio seguro disponible para ellos, podía pasar que lo pedagógico y lo específicamente educativo quedaran en un segundo plano. En ese sentido, muchas escuelas pasaron como en un péndulo del modelo del “templo del saber” mirando desde arriba lo que pasa y sin asumir ninguna responsabilidad por lo que sucediera más allá de la vereda, a la situación opuesta, en la que pareciera que estamos sólo para atender las demandas de la comunidad. Y ese peso es tan grande que desdibuja la identidad de la escuela como institución educativa.

Las experiencias que se presentan a lo largo de estas jornadas nos están mostrando un modelo distinto de vinculación entre la escuela y su entorno. Muestran que cada vez somos más conscientes de que la escuela –como solía decir Daniel Filmus– “sola no puede”: no puede atender todas las problemáticas sociales, no puede y tampoco debe estar sola para atender a ese desafío central que le toca hoy, el de la inclusión social con calidad.

Para abordar esa temática, que excede lo específicamente educativo, la escuela necesita aprender a trabajar en redes. En ese sentido, quisiera subrayar que el Programa Becas de Integración que desarrolla BBVA Francés trabaja desde esta lógica, en tanto no hace una donación a la escuela, sino que forma una alianza con una organización de la comunidad. Esa organización, a su vez, trabaja con los docentes de la escuela y acompaña a los becarios, quienes no sólo reciben una donación, sino que cuentan con una red de apoyo que los ayuda a permanecer con éxito en la escuela.

Hablábamos al inicio de las innovaciones surgidas de la propia creatividad de los docentes, de la vida real de las escuelas, y por eso quisiera presentarles ahora algunas experiencias que actúan con esta lógica de red, en función de la inclusión y la calidad educativa.

El primer ejemplo de innovación pedagógica que quisiera presentarles es una escuela estatal del Gran Buenos Aires, construida hace pocos años en un barrio extremadamente vulnerable (algunos los llaman “asentamientos”) de las afueras de José C. Paz, donde la mayoría de los chicos son los primeros de sus familias en llegar a la secundaria. En esta escuela, en la época del polimodal, los programas incluían una asignatura de proyectos de investigación e intervención sociocomunitaria, en la que se debía investigar la problemática del barrio e identificar un desafío en torno al cual planificar un proyecto solidario. Para sorpresa de los docentes, entre tantas problemáticas posibles, los chicos eligieron la de falta de libros en su barrio. Allí no hay bibliotecas ni librerías; el objeto libro es desconocido en las casas y el único lugar en el que se encuentra es la escuela. Entonces, los chicos pidieron donaciones y, en un barrio donde los carritos se usan para cargar papeles, cartones y latas, un abuelo les construyó uno para repartir libros y llevarlos a organizaciones comunitarias. Con el tiempo, el carrito creció, ganaron el Premio Presidencial Escuelas Solidarias y pudieron comprar más libros. Desde hace casi diez años, esta escuela sigue haciendo un circuito en el que, una vez por semana, un grupo se queda en el aula para preparar encuentros de promoción de la lectura y otro grupo sale en las últimas horas a hacer esas actividades en el barrio. Un día organizan juegos para los nenes de la sala materno-infantil; otro día hacen teatro leído para los ancianos del geriátrico y así sucesivamente. Lo interesante de este proyecto, interpretado desde la clave de las redes que mencionábamos, es que nace como una experiencia de aula y como un proyecto de escuela, y va articulándose con una serie de socios, con lo cual prácticamente todo el barrio está juntando libros, apoyando a la biblioteca.

Pero hay también otras alianzas en este caso que exceden al barrio. Desde CLAYSS los estamos apoyando, así como lo hizo el Ministerio de Educación. Hay una serie de alianzas gracias a las cuales el proyecto ha llegado a ser sustentable. Además de estas redes sociales, el proyecto provocó la aparición de otro tipo de redes que enlazaron esas materias que normalmente en la escuela son como feudos, líneas paralelas que no se tocan porque cada uno entra, da la clase y se va. Sucedió que, para proponerles juegos a los nenes pequeños, se tuvieron que involucrar contenidos de Educación Física. Y cuando los estudiantes empezaron a plantearse por qué la situación del barrio era como era, necesitaron recurrir a las asignaturas de Economía y Sociología, y así sucesivamente.

Hoy el proyecto continúa liderado por Lengua y Literatura, asignatura que obviamente es la que más se beneficia en cuanto al impacto en los aprendizajes. Pero hay una red que articula todo el esfuerzo de los docentes de los dos últimos años de la secundaria en torno a este proyecto. Esta red y el entusiasmo de los estudiantes son algunas de las razones de la continuidad del proyecto durante casi una década, pese a que en ese tiempo la escuela cambió varias veces de directivos y de docentes,



incluida la profesora que empezó el proyecto. Pero éste ya forma parte de la cultura de la escuela; los chicos saben que es la escuela de la biblioteca, y así es conocida en el barrio también. Uno de los chicos me dijo: “Una de las mejores cosas de este proyecto es que en el barrio dejaron de mirarnos como a los pibes chorros”. Y me pareció que en esta síntesis brillante está todo el potencial que tiene la escuela para cambiar el destino “prescrito” de los adolescentes y jóvenes que viven en estos barrios, para cambiar su percepción de sí mismos, la mirada de los demás y, como consecuencia, su capacidad para imaginar e imaginarse en otro futuro.

Esta experiencia es sólo una de las miles hoy en curso en el sistema educativo argentino, que articulan aprendizaje y servicio solidario a la comunidad, impactando simultáneamente en la calidad de vida de las comunidades y en los aprendizajes de los estudiantes.

Para explicarlo muy rápidamente: si recolectamos y distribuimos alimentos, estamos siendo solidarios; si estudiamos tecnología estamos aprendiendo. Si, en cambio, aprendemos tecnología para poder instalarle paneles solares a una comunidad para que tenga energía, como lo hacen hoy tantas escuelas técnicas y comunes, estamos haciendo aprendizaje-servicio.

Quisiera explicitar el concepto de “aprendizaje-servicio solidario” mostrando muy brevemente imágenes de cinco escuelas. Son sólo algunas de las más de 25.000 que en los últimos años se han presentado al Premio Presidencial Escuelas Solidarias, que gestiona el Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación.

- Estudiantes y docentes de la Escuela Provincial de Educación Secundaria N.º 20 Dr. Nicolás Avellaneda, de Villa Escolar, Formosa, ante el hallazgo de fósiles en la ribera del río Bermejo, muy cerca de su pueblo, se preguntaron qué hacer para que los restos no fueran trasladados a Buenos

Aires, sino que pudieran convertirse en un atractivo turístico para su pequeña localidad. Investigando, descubrieron que su provincia era de las pocas que todavía no había ratificado la Ley Nacional de Patrimonio, y que, por lo tanto, cualquiera podía llevarse los fósiles. Se movilizaron, hablaron con su concejal, escribieron al Congreso provincial, y lograron que la provincia ratificara la ley. Los especialistas en Paleontología del Museo Nacional de Ciencias Naturales de Buenos Aires, que fueron convocados a certificar la antigüedad de los restos, capacitaron a estudiantes y docentes para el rescate y preservación de los fósiles. Así se armó un museo dentro de la escuela, y los propios estudiantes prepararon los guiones para actuar como guías para escuelas de localidades cercanas. La iniciativa generó un incipiente interés turístico en su localidad, pero además estos chicos saben mucho más de Paleontología, de Historia natural, de ciencias, que lo que mandan los programas: por ser solidaria, su escuela se convirtió en una mejor escuela.

- Después de un incendio que destruyó miles de hectáreas del Parque Nacional Los Alerces, en la vecina Escuela N.º 25, de Villa Futalaufquen (Chubut), decidieron reorientar las actividades de la huerta escolar a contribuir a reforestar con especies nativas. Los niños del jardín de infantes y la primaria fueron capacitados por Parques Nacionales para sembrar y cuidar plantines de especies nativas, que luego donan a sus vecinos y a escuelas de la zona para realizar campañas de reforestación del parque.
- Los alumnos de la Escuela Especial N.º 1 de General Roca, Río Negro, aprendían albañilería en un taller dentro de la escuela. Su proyecto de aprendizaje-servicio fue usar sus conocimientos para construir casas para sus vecinos con viviendas precarias. Para el barrio dejaron de ser los “especiales” para transformarse en “los que te construyen la casa”. Al poner en juego sus habilidades en la vida real, ahora también están mejor capacitados para ingresar en el mundo del trabajo. ▶



La escuela sola no puede atender todas las problemáticas sociales, no puede siquiera atender al desafío central de la inclusión social con calidad. Necesita aprender a trabajar en redes.

► • Hace algunos años, los chicos de la Escuela N.º 40, en las afueras de Resistencia, Chaco, con las dos únicas computadoras que tenían en la institución armaron un programa de alfabetización digital para su barrio, por lo que facilitaron el acceso al trabajo de los adultos y estimularon a los niños del jardín a aproximarse a las nuevas tecnologías. Los proyectos de aprendizaje-servicio contribuyeron a mejorar los rendimientos en el Operativo Nacional de Evaluación y a aumentar la matrícula y bajar drásticamente la deserción y la repitencia.

• En la escuela Almirante Brown, en el barrio Malvinas de Lomas de Zamora (Pcia. de Buenos Aires), los estudiantes empezaron usando sus conocimientos técnicos para hacer veredas para poder entrar a la escuela los días de lluvia, y luego trabajaron para darle identidad a su barrio; investigaron la vida de los caídos en Malvinas, y sobre la base de ello les dieron nombre a las calles, entregaron a los vecinos los carteles y los colocaron con ellos. Ahora están trabajando en programas para la salud y la prevención de enfermedades.

Seleccioné estas experiencias porque todas han sido protagonizadas por niños y adolescentes a los que tradicionalmente podríamos considerar "destinatarios de ayuda". Y creo que aquí está una de las innovaciones centrales que aporta la pedagogía del "aprendizaje-servicio solidario" y que tiene que ver con promover el protagonismo de los niños y los adolescentes en la escuela y fuera de ella.

Cuando se habla de inclusión educativa, ha sido habitual pensar en los niños y los adolescentes como "destinatarios" o

"beneficiarios" de políticas educativas, sociales, iniciativas de la sociedad civil... Y desde ya que es posible pensar en términos de "población destinataria" en el caso de un programa social al que se le está distribuyendo comida o colchones. Pero en educación nada realmente funciona con destinatarios pasivos. Nadie aprende pasivamente. Nadie aprende a ser un ciudadano responsable, activo y solidario, sentado, quietito en su banco. Y en este sentido, el enfoque de "Nene, no te preocupes que yo te consigo las vacunas, las zapatillas, el delantal, y me preocupo si te están pegando en tu casa" es necesario, indispensable, pero no alcanza. Porque muchas veces, y con la mejor de las intenciones, las escuelas que atienden a la población más vulnerable de nuestro país y de muchos otros países de América Latina se han convertido en la primera escuela de clientelismo. Cuando la maestra hoy les enseña a los chicos que, porque son pobres, tienen que quedarse quietitos esperando a que otro los ayude, mañana tendrán que buscar otro padrino o puntero que lo haga. En ese punto, nunca enfatizaremos lo suficiente en la necesidad de introducir pedagogías activas, que promuevan el protagonismo en primera persona de los adolescentes y jóvenes. O se provoca este giro o es más de lo mismo.

Hoy se discute mucho sobre la necesidad de extender la doble escolaridad a un creciente porcentaje de los establecimientos estatales: es una decisión del Consejo Federal de Educación, a la que apoyan especialistas como Silvina Gvirtz y Juan Llach. Sin embargo, quisiera señalar un riesgo: si a los niños y adolescentes a los que hoy la escuela excluye les damos el doble de tiempo en la misma escuela, podemos llegar a excluirlos el doble. Porque para que estén el doble de tiempo tenemos que

pensar cuáles son las estrategias que realmente generan protagonismo, actividad, inclusión, y que no sean más de lo mismo.

Por eso no resulta sorprendente que las escuelas que ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos al servicio de sus comunidades se encuentren con que además de promover la lectura, plantar árboles o instalar paneles solares, los estudiantes han aprendido más de Lengua, Biología y Tecnología de lo que mandaban los programas.

Muchos factores pueden contribuir o desalentar el protagonismo de los niños y adolescentes en su aprendizaje y en su contribución a la sociedad. Uno de los que pareciera más importante tiene que ver con el denominado "efecto Pigmalión", sobre el que hay muchas investigaciones desde los años 60. Remite al mito griego del escultor que logró hacer hablar a su estatua y a la obra de Bernard Shaw de ese nombre, en la que en el Londres victoriano el profesor Higgins está convencido de que puede hacer pasar a una florista de la calle por una aristócrata, y lo logra enseñándole a hablar correctamente. En el ámbito educativo, el efecto Pigmalión básicamente significa que las expectativas que los educadores tenemos con respecto a nuestros estudiantes inciden decisivamente en la posibilidad de que éstos desarrollen todas sus capacidades. Si nosotros, desde el primer día de clase, estamos convencidos de que los del último banco o los de tal barrio o de tal origen nacional o étnico no van a aprender nada, seguramente van a ser los peores. Por esto, muchas veces cuando los docentes me dicen después de ver a un estudiante comprometerse en el proyecto solidario: "Es increíble cómo cambió este chico", muchas veces me pregunto si lo que cambió fue el chico o la mirada de ese docente hacia él.

En ese sentido, considero que, más allá de la necesidad de políticas educativas y sociales, hay siempre un aspecto muy subjetivo, muy personal, que tiene que ver con la responsabilidad primaria de los docentes de entablar un auténtico "diálogo educativo". No vamos a tener una escuela inclusiva si los docentes no estamos profundamente convencidos de que todos los chicos pueden aprender y pueden permanecer en la escuela, y

de que nadie es demasiado pequeño, demasiado pobre o demasiado "especial" como para no poder ofrecer algo a los demás.

Quisiera terminar, pues, con la imagen y las palabras de tres estudiantes que, creo, ejemplifican esta afirmación.

Ramiro estaba en sexto grado de una escuela para ciegos de General Roca, Río Negro, cuando ganaron el Premio Presidencial Escuelas Solidarias en 2003. En la clase de braille habían escrito los nombres de todas las calles y los monumentos de su ciudad. Esos carteles los habían pasado a la escuela técnica cercana, que los imprimió sobre metal, y así pudieron donar al municipio los carteles para que General Roca fuera la primera ciudad argentina íntegramente señalizada en braille.

Renzo, un estudiante de la escuela Fe y Alegría, de Lima, decía después de haber participado en un proyecto de forestación de su barrio: "Para mí, antes el aprendizaje era como decir que la profesora entra al salón y haga [hace] teoría, teoría. Pero ahora me doy cuenta [de] que hay distintas formas de aprender como esto que fue como aprender jugando, fue aprender ayudando, fue de distintas maneras".

Y tomo para finalizar una frase de una estudiante de las escuelas de Gente Nueva, una experiencia que forma parte del panel a continuación.

En 2000, "Pato" estaba trabajando en el proyecto de su escuela, el colegio Angelelli, una primaria para adultos. Luego de años en la calle, ella retomó la primaria y estaba trabajando al servicio de los ancianos que vivían solos en su comunidad. "Al principio, estaba en la calle con otros chicos y hacíamos el proyecto solidario para no bajar al centro o andar en el barrio sin hacer nada. Y siempre se lo agradezco a la escuela, porque desde que llegó al barrio, cambió a una cantidad de chicos que estaban como yo o peor, a los que nunca les habían dado la oportunidad de que cambien o les habían dicho: «Vení, confío en vos, y vamos a hacer algo juntos.»"

Creo que estas palabras sintetizan del modo más profundo qué es lo que las escuelas necesitan para incluir con calidad. ■

4.ª JORNADA

APORTES INNOVADORES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

PANEL



DR. GUSTAVO MANGISCH

Director del Grupo Educativo Marín

Pensar que se puede

En alianza estratégica con otras instituciones, el Colegio Marín ofrece a los chicos de una zona carenciada de San Isidro, golpeada por la violencia y la droga, las herramientas educativas que les permitan cruzar el puente hacia un futuro mejor

►► El desafío de la inclusión social por medio de la educación es verdaderamente demasiado amplio, diverso y ambicioso. Nosotros nos sentimos muy comprometidos como institución y llevamos adelante muchas iniciativas de integración por medio de la calidad en la gestión educativa, pero no tenemos una respuesta general para que en todos los sectores se pueda proponer una educación de calidad. Con mucha humildad y conscientes de lo complejo del tema, vamos a compartir algunas intuiciones, algunas experiencias de lo que venimos haciendo, sólo con la expectativa de ofrecer un pequeño testimonio sobre un modo de responder a esta pregunta: ¿cómo armonizar la calidad educativa con la inclusión social.

El Grupo Educativo Marín está formado por instituciones escolares que tienen la particularidad de abordar la educación con chicos desde los cuarenta y cinco días, a través de los jardines maternos, hasta estudiantes de nivel superior, mediante la universidad. Desde el punto de vista de quienes participan como alumnos en el Marín, el nivel socioeconómico es variado. Abarca desde la experiencia con el colegio Plácido Marín, que es gratuito y está dirigido a un sector de chicos con muchas necesidades básicas insatisfechas, a quienes hay que ayudar para su inclusión en la sociedad, hasta lo que puede ser la otra punta de la sociedad, un colegio en Nordelta, evidentemente para un sector de clase ABC, con problemáticas seguramente similares en cuanto a lo que propone la currícula escolar, pero con muchas otras realidades y necesidades bastante diferentes e, incluso, contrapuestas. Vamos a referirnos específicamente a la experiencia en el tema de la inclusión.

El proyecto del colegio Plácido Marín tiene que ver con la esencia de lo que es el Grupo Educativo Marín. Desde su fundación se ha planteado, justamente, una doble perspectiva: ofrecer educación paga, mediante el colegio principal que está en San Isidro (Carmen Arriola de Marín) y otras instituciones educativas que luego se incorporaron (también de gestión privada, como el colegio Santa María de Luján y el colegio Cardenal Pironio), y a través de los fondos generados por estas instituciones, mantener y sostener la propuesta de lo que es, según expresa textualmente el legado, “la educación de los chicos carenciados”.

También hay una suerte de adaptación del legado histórico que dio origen al colegio, ya que al comienzo funcionaba dentro del mismo predio del colegio pago, pero hace algunos años decidimos trasladar geográficamente el colegio hacia la zona donde, según entendemos, están realmente los chicos necesitados de San Isidro: un barrio ubicado detrás del supermercado Carrefour, entre la Panamericana y el Camino del Buen Ayre. Es un barrio que tiene sectores diversos, pero en el que nosotros tratamos de llevar adelante una propuesta que permitiera la inclusión humana y social. No es un barrio de villas miseria propiamente dicho, si bien cerca hay algunas, sobre todo en la zona de San Martín. Realmente es una zona muy humilde de tra-



Al comienzo funcionaba dentro del mismo predio del colegio pago, pero hace algunos años decidimos trasladar geográficamente el colegio hacia la zona en donde, entendemos, están realmente los chicos carenciados de San Isidro.

bajadores, donde, lamentablemente, hay mucha droga, mucha violencia y mucha promiscuidad.

Para contarles mejor cómo es el trabajo en el barrio, vamos a darles la palabra a alumnos de nuestro colegio, quienes compartieron sus testimonios:

"Hay mucha esperanza porque somos de un barrio humilde, donde es difícil la situación, y la verdad es que es una gran oportunidad que este colegio esté acá y que nos brinde la oportunidad de tener una educación de este nivel. La esperanza es que, en un futuro, nosotros podamos llegar a hacer más de lo que podemos hacer viviendo en este barrio." Ely, alumna que está terminando sexto año.

"Me llamo Sol. Tengo once años; soy alumna de sexto grado del colegio Plácido Marín y quiero contarles cómo es el barrio de mi colegio, el Bajo Boulogne. Todos los días la gente del barrio se levanta para mandar a sus hijos al colegio. Los colectivos, trenes, micros ya están funcionando para que la gente viaje. Las personas de este barrio no son tan tranquilas; hay peleas cada dos por tres. Las esquinas están llenas de hombres tomando y drogándose. La mayoría de los chicos abandonan el colegio; también se drogan, toman, fuman, y muchas cosas más. Los vecinos no se llevan todos bien, algunos se agarran a las piñas; otros se llevan mejor. En este barrio roban, violan, matan. Es un barrio que no tiene control. Tienen iglesias, pero la gente que va es muy poca. La gente, los fines de semana, pone la música a todo lo que da, y a veces, los días de semana, también. Los chicos y chicas de diecisiete, dieciocho años salen a bailar todos los sábados y feriados. Las chicas de catorce y quince ya están embarazadas y con hijos. En el barrio hay muchos quioscos, y hay uno o dos que, aunque no te des cuenta, venden drogas. La onda de este barrio es que tenés que ser como todos; son todos iguales: los chicos se visten con remeras grandes, pan-

talones grandes y zapatillas de 300 y 500 pesos; las chicas se visten con pantalones apretados, polleras muy cortas, remeras por encima del ombligo y las zapas como la de los chicos. Esta gente no tiene futuro. Los chicos que van al colegio son los de la primaria y los de catorce para abajo. La verdad es que esto no está nada bueno." Sol, de once años, para una composición que pidió la maestra de Lengua acerca de cómo es el barrio.

El colegio forma parte de una propuesta de inclusión más amplia que denominamos Proyecto Esperanza, que es un plan mucho más ambicioso y que está integrado por un equipo que trabaja en el tema de la drogodependencia; por un movimiento llamado Columna, que es un cursillo de impacto y de motivación para sacar de la droga a los chicos de los barrios; por una escuela secundaria de adultos, que funciona por la noche, también en el Bajo Boulogne. Además tiene un polideportivo autogestionado por gente del barrio.

Entre todos estos actores, entonces, incluido el colegio Plácido Marín, hay una alianza estratégica para hacer realidad esta educación inclusiva y de calidad, para permitir el ingreso de los chicos a partir de sus propias capacidades y no como una dádiva, sino como un trabajo de construcción conjunta. Alguna vez, cuando empezamos a trabajar, nos dijeron: "Hay dos formas de trabajar con los pobres, una es para que se sientan orgullosos de su pobreza; la otra es para ayudarlos a cruzar el puente". Nosotros trabajamos por la segunda.

Continúo presentando las acciones realizadas en el colegio, a través de un video, que fue realizado por una estudiante de la primaria del colegio, cuyo audio transcribo:

"Dos alumnos de quinto año concurren, junto con otros estudiantes del Grupo Educativo Marín, a la Jornada Mundial de la Juventud, realizada en Madrid, y compartieron la experiencia ▶



Formamos una alianza estratégica con distintos sectores para hacer realidad esta educación inclusiva, para permitir el ingreso de los chicos a partir de sus propias capacidades y no como una dádiva.

Colegio Marín. San Isidro, Buenos Aires



▶ con un millón de jóvenes. A través de un juego de simulación, los alumnos integraron equipos de trabajo con pares de otras instituciones del grupo educativo, planificando estrategias de acción para resolver una problemática ambiental.

“Dentro de las visitas que compartimos este año, destacamos la presencia de Pedro Aznar, quien culminó la charla tocando con la orquesta del colegio. También nos visitó el intendente de San Isidro, quien compartió nuestra preocupación por la mejora del Bajo Boulogne.

“El deporte es un punto importante en el desarrollo de la persona. La competencia y la participación generan vínculos de equipos. Este año el equipo de fútbol del Plácido Marín logró el tercer puesto en los Torneos Bonaerenses.

“Los alumnos recorren universidades e industrias para descubrir su vocación y así insertarse en la sociedad cuando finalicen sus estudios. También tenemos, entre otros, talleres de panadería, que nos permiten conocer el oficio y además proveer, con los productos que hacemos, el desayuno de inicial y primaria.

“Nuestros padres y familiares también son partícipes de las distintas actividades que hacemos en el colegio. El contacto con el mundo es posible a través de la tecnología. Gracias a las videoconferencias, logramos la comunicación con alumnos de Costa Rica, entre otros lugares. Los valores cristianos los expresamos a través de las variadas actividades pastorales que hacemos dentro y fuera del colegio.

“El arte es una forma de expresar; la plástica, la música y la literatura están siempre presentes en cuanta posibilidad se nos propone.



G.Filipponi, G. Mangisch y C. Grillo

En los movimientos de jóvenes de los años 70 y 80, estábamos muy ilusionados con construir una patria de hermanos, con cambiar el mundo. No lo hemos logrado, pero lo bueno es que seguimos pensando que sí podemos cambiarlo.

“Sabemos que no sólo se aprende dentro del colegio, sino que la sociedad nos propone enriquecernos en el contacto con ella.

“De esta forma, terminamos de conocer el colegio Plácido Marín. Espero que lo hayan disfrutado. Vengan cuando quieran. Los espero.”

Después de estas palabras, yo no tengo mucho más que decir. Cada una de esas experiencias muestra una inmensidad de acciones que se están haciendo para ver cómo ofrecemos una educación inclusiva en la Argentina.

Nosotros, con María Nieves Tapia, participamos de movimientos de jóvenes en las décadas del 70 y del 80, y estábamos muy ilusionados con poder construir una patria de herma-

nos, con cambiar el mundo. Analizándolo a la distancia, tengo que decir que no lo hemos logrado, pero lo bueno es que sigo pensando que sí podemos cambiar el mundo. Y para hacerlo y, sobre todo, para hacer un mundo más inclusivo, me parece que hay que evitar tres tentaciones: la tentación de la nostalgia, la tentación de la evasión y la tentación del miedo. La nostalgia de creer que todo tiempo pasado fue mejor, como decía Nieves. La evasión de pensar que, dados todos los problemas económicos que tenemos, la falta de dinero en el mundo y la retracción de subsidios en el Estado, mucho más no se puede hacer, y entonces, justificar nuestra falta de protagonismo. Y la del miedo de pensar que la situación puede ser mucho peor. Como estamos dispuestos a superar estas tentaciones, gracias a Dios, todavía es posible seguir pensando y trabajando para cambiar el mundo. ■

4.ª JORNADA

APORTES INNOVADORES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

PANEL



PADRE ALEJANDRO GAUFFIN

Director Nacional de Fe y Alegría

Líderes para una transformación posible

Fe y Alegría lleva su ideal humanizador a zonas carenciadas de Chaco, Corrientes, Salta, Jujuy y Buenos Aires. La educación que proponen busca trabajar por el crecimiento de los más pobres, a través de la promoción social desde sus propias capacidades

▶▶ Me integré a Fe y Alegría hace más o menos un año. Había estado trabajando como rector del Colegio de la Inmaculada y hace poco tiempo fui destinado a trabajar en este movimiento que comenzó en el año 1955, en Venezuela. El padre José María Vélaz, su fundador, se internó una vez por los barrios de Venezuela, junto con algunos de sus alumnos, y quedó impactado por la pobreza. Allí conoció a una persona que sería inspiradora del movimiento, Abraham Reyes, un albañil que lo hizo caer en la cuenta de que tanto los grandes como los chicos necesitaban urgentemente más que una ayuda económica, educación. Por lo tanto, José María Vélaz comenzó a fundar escuelas en Venezuela y luego el movimiento fue replicándose en otros países, como Colombia, Ecuador, Bolivia; en fin, casi todos los países de América Latina y el Caribe, donde hoy se da educación formal y no formal a un millón doscientos mil alumnos.

Pero no pretendo hablar de números, sino más bien esbozar algunos aportes innovadores de Fe y Alegría. En primer lugar, me gustaría decir algo sobre el tema de la inclusión. Hablar de inclusión aparece como un nuevo derecho y, en realidad, es más apropiado decir que es un derecho en desuso y que es necesario poner sobre el tapete. Se basa no sólo en la igualdad de derechos, sino también, y sobre todo, en la dignidad de la persona humana, que es la misma para todos y para cada uno. El concepto se opone básicamente a exclusión social: no se puede hablar de inclusión cuando al mismo tiempo se conculcan los derechos del individuo o se defienden sólo los derechos de unos pocos o se ocultan privilegios en la exclusividad de unos pocos. Educar ha sido una prioridad a lo largo de la historia de la Compañía de Jesús, inspirada en San Ignacio de Loyola y fundada en 1540. No estaba en la mente de Ignacio fundar colegios y, sin embargo, poco tiempo después, comienza a hablarse de la imperiosa necesidad de educar, ya en aquella época. El padre Kolvenbach, general de la Compañía de Jesús, se refería a esta pedagogía como un humanismo cristiano que toma un carisma social de apertura y compromiso con los demás, en especial con los más necesitados y excluidos de la sociedad. Kolvenbach decía que la promoción del desarrollo intelectual de cada estudiante para completar los talentos recibidos de Dios sigue siendo el objetivo destacado de la educación de la Compañía.

Pero ¿cuál es la característica propia de Fe y Alegría, de esta educación popular y promoción social? Se podría decir que el ideal humanizador, con características similares a las de los colegios jesuitas, fue llevado por Fe y Alegría hasta los lugares más recónditos de los países de América Latina, el Caribe e incluso África, allí donde termina el asfalto, y a los contextos de mayor pobreza, con la consigna de ofrecer una educación de calidad a niños y niñas, jóvenes y adultos, tanto en la educación formal como en la no formal. Calidad no es una mala palabra. En Fe y Alegría implica hacer el bien y hacerlo bien. Las estrategias más significativas para este proyecto han sido siempre trabajar con actores sociales. En primer lugar, las alianzas con los Estados, que, en nuestro caso, se encargan de solventar los salarios de

Hablar de inclusión social aparece como un nuevo derecho y, en realidad, es más apropiado decir que es un derecho en desuso y que es necesario poner sobre el tapete.

los docentes, y las alianzas con organizaciones nacionales e internacionales que financian programas de mejoramiento de la escuela, de inserción social, de inclusión en el mundo del trabajo. Y, además, siempre en la misma línea de las alianzas, buscamos trabajar con la comunidad, para salir de un enfoque asistencialista y atender el desarrollo y el crecimiento de los más pobres a través de la promoción social desde sus propias capacidades. Fe y Alegría busca dar más y mejor educación, hacer realidad en las escuelas la educación obligatoria, articular con el mundo del trabajo y con los estudios superiores. En los centros comunitarios también se trabaja en promocionar a la persona, a través de los distintos talleres de formación integral. Los alumnos de Fe y Alegría, en su totalidad, no se encuentran en condiciones de sostener económicamente sus estudios y la mayoría está en condiciones de supervivencia cotidiana, podríamos decir que de marginalidad extrema.

Éstas son las líneas generales sobre Fe y Alegría en América Latina, el Caribe y en el Chad, en África. A la Argentina, Fe y Alegría llegó tardíamente, hace quince años, y está presente en cinco provincias: Chaco, Corrientes, Salta, Jujuy y Buenos Aires. En tres de ellas (Salta, Jujuy y Buenos Aires) tenemos centros comunitarios y trabajamos con niños, jóvenes y adultos en educación formal y no formal, con un total de aproximadamente siete mil alumnos. Fe y Alegría Argentina forma parte del sistema educativo dentro del sector que se llama "público de gestión privada". Nuestros establecimientos, mientras el contexto social se mantenga como está, serán siempre escuelas de lo que llamamos de "cuota cero".

Fe y Alegría cuenta, por otra parte, con la riqueza de su experiencia, el *know how* de la cuestión educativa en esos contextos. Por supuesto, no es la única; estamos viendo hoy mismo el *know how* de otras instituciones. Por esa razón, por lo que aprendió a hacer a lo largo de estos cincuenta años, también puede aliarse con otras escuelas en contextos semejantes de pobreza, y de hecho lo hace, tanto públicas como privadas, para acompañar procesos de mejoramiento. Hoy, por ejemplo, Fe y Alegría Argentina está trabajando en el partido de San Miguel con un programa de alfabetización y lectoescritura, y conformación de equipos directivos, organizado en conjunto con supervisoras del Ministerio de Educación de la provincia, responsable de la actividad en la zona. Una experiencia similar se ha llevado a cabo la semana pasada en Corrientes, con participación de directores de escuelas de esa provincia y también de Misiones.

Son sinergias. Esto se logró también a través de Mapfre y, gracias a Dios, se va caminando hacia adelante.

Otro ejemplo: en Embarcación, Salta, casi en el límite con Bolivia, tenemos chicos y chicas inmersos en una marginalidad extrema. De nuestra escuela va a egresar el próximo año el primer grupo de jóvenes de la zona que termina el secundario. Otro caso es el de la comunidad de Perico, Jujuy, donde acompañamos a grupos de mujeres que viven violencia intrafamiliar cotidianamente, sumada al consumo de drogas, de alcohol, al maltrato laboral, y las formamos para ser líderes en la transformación de la realidad. En el Centro de Formación Profesional de San Miguel, ofrecemos talleres de formación para sacar títulos habilitantes de tornería, electricidad del automóvil, cocina, entre otros. Pasan por ahí alrededor de novecientos alumnos por año. En el mismo lugar, funciona desde hace veinte años un centro de adultos que otorga títulos de primaria y secundaria.

Nuestro desafío es estar allí, en esos contextos, con nuestra misión de transformar la sociedad a través de procesos de humanización. Quisiera detenerme un poquito en este tema del humanismo. El humanismo del que hablaba Ignacio, el humanismo de ayer, el de las reducciones, por ejemplo, ya no está ahora, pero no es distante del humanismo que hoy tratamos ▶



Trabajamos siempre con actores sociales. Construimos alianzas con los Estados, que solventan los salarios de los docentes, y con organizaciones nacionales e internacionales que financian programas de mejoramiento de la escuela, de inserción social, de inclusión laboral.



G.Filipponi, G. Mangisch, C. Grillo y A. Gauffin



En Fe y Alegría buscamos trabajar con la comunidad para dar más y mejor educación, para hacer realidad la educación obligatoria, y articular con el mundo del trabajo y con los estudios superiores.

► de poner sobre el tapete. El fondo de la cuestión es, como se ha dicho a propósito de la Compañía, un humanismo que sigue estando vigente en una sociedad que se ha vuelto totalmente insensible a las situaciones de pobreza. Ese humanismo, según ha sido definido hoy en los nuevos contextos por muchos autores modernos, tiene que ver con la dignidad humana. Hablar de educación y promoción social exige hablar de dignidad más allá de cualquier pertenencia, religión, postura o ideología. En cada niño, la dignidad humana es la conciencia que aparece como algo no negociable, no entregable y, por lo tanto, tiene que ser protegida por encima de todo. El jesuita Lerroux, provincial de Colombia, que tuvo un papel importantísimo en la pacificación de su patria, decía que la carta de los Derechos Humanos de la ONU, escrita en 1948, intentaba construir un código para hablar de esta dignidad. Uno de los principales invitados a participar de aquel diálogo puso sobre la mesa una frase que tuvo una gran aceptación. Fue Jacques Maritain, quien decía que todos los seres humanos tienen igual dignidad y, sobre ese juicio, se construyeron todos los compromisos de derechos humanos. Desde su mirada como pensador católico, no se distanciaba del pensamiento de la época. Desde la más seria teología católica,

nosotros no tenemos la dignidad porque Jesús nos ha salvado, sino porque Jesús se entregó hasta la muerte para hacernos caer en la cuenta de la dignidad perdida. La dignidad humana, dice Lerroux, no puede incrementarse ni puede disminuirse. El hecho de que los educadores trabajemos para que no haya exclusión no acrecienta la dignidad de las personas. Parafraseando un poco a Lerroux, podríamos decir: "Usted no tiene más dignidad por ser doctor, licenciado, presidente, o Premio Nobel, ni por ser gerente de una gran empresa". Y terminaba diciendo Lerroux: "La dignidad humana presente en cada uno de ustedes no depende ni de nadie ni de nada. La dignidad no se la dio ni el Estado ni el gobierno; no la recibieron de la sociedad, no se la dio la religión, no se la entrega la universidad".

Creo que éste es el desafío que tenemos que llevar adelante, es la cuestión de fondo de esta tarea que nos pone en el desafío de educar y promocionar a la persona. Vamos hacia aquellos que, por su dignidad, merecen lo mismo que todos. Vamos a hacerlos conscientes de un derecho para ejercer, pero no vamos a hacerlos más dignos. Ésa es nuestra tarea. Junto con instituciones que ejercen la responsabilidad social, nosotros podemos llevar a cabo esto. Una de las acciones es la que realizamos junto con BBVA Francés, cuando a través del Programa Becas de Integración BBVA Francés se brinda a los chicos la posibilidad de contar con una ayuda económica que les permite seguir estudiando y formarse como futuros protagonistas. Ellos aprenden a manejarse en cuestiones de dinero, ayudan a sus familias; ellos mismos se encargan de rendir cuentas del dinero que gastan para mantenerse en la escuela. Son cien chicos, de los cuales cincuenta están en el barrio Ongay, de Corrientes, y otros cincuenta, en el barrio Solidaridad, de Salta. Gracias entonces a esas alianzas es posible llevar adelante esta tarea. En el sistema educativo estamos ubicados en un límite; somos colegios privados, pero colegios muy pobres. No obstante, el desafío de educar es mucho más grande que cualquier dificultad, y por eso no nos desanimamos. ■

PANEL



LIC. CARMEN GRILLO

Directora de la Fundación Telefónica

Con el impulso de las redes sociales

La Fundación Telefónica promueve el uso pedagógico de las nuevas tecnologías poniendo en contacto a docentes y alumnos del país y del mundo. Experiencias, discusiones en red y aportes teóricos para promover una cultura colaborativa en la construcción del conocimiento

►► La innovación plantea desafíos. En la Fundación Telefónica abarcamos no solamente el concepto educativo, sino también el concepto de inclusión, a través de nuestro Programa de Erradicación del Trabajo Infantil, Proniño, que llega a más de trescientos mil chicos de trece países de América Latina. Hace más de diez años que trabajamos en alianza con organismos públicos y privados.

La tecnología es una herramienta, como antes eran la tiza y el pizarrón, según decía nuestra querida Edith Litwin. Y la tecnología está también para asegurarnos innovación e inclusión. Por eso nosotros, desde la Fundación Telefónica, creemos que hay que conocer para transformar, y nuestro lema, desde la nueva EducaRed, que es nuestro portal educativo, es "Aprender para compartir".

¿Por qué "Aprender para compartir"? Porque creemos que tenemos que constituirnos en una red social educativa multicultural, centrada en la innovación aplicada, de naturaleza abierta y colaborativa, dada nuestra presencia en más de ocho países de América Latina. Porque pensamos que aprender es compartir y por eso estamos pasando de ser un portal de contenidos a ser una red de trabajo colaborativo. Porque nuestro portal es, en este momento, una puerta más de acceso al conocimiento. Ya en la Red existe mucha información relevante, pero tenemos que encontrar una manera de saber seleccionar, de saber validar conceptos y de darles relevancia a los contenidos que allí están.

Por todo esto, hoy podemos decir que nuestros usuarios tienen acceso y comparten estos conocimientos relevantes y validados de manera presencial y en línea, ya sea mediante presentaciones, paneles, mesas redondas, foros y paneles en los que ellos mismos discuten y ellos mismos construyen el aprendizaje. Estos materiales después quedan disponibles como repositorio, para consulta permanente de todos los docentes y de todas las personas que tengan interés en acceder a ellos.

EducaRed cuenta además con un programa de publicación de libros, entrevistas y artículos en archivos electrónicos, que forman una verdadera librería en línea. Tenemos también participación presencial en distintos eventos académicos. Por ejemplo, hace poco celebramos en la Argentina el encuentro presencial y virtual internacional de EducaRed. Y digo virtual porque lo celebramos en la Universidad Católica Argentina con participación de más de setecientas personas, pero transmitimos todo el encuentro en *streaming*, con lo cual participaban otras regiones de nuestro país y otros países que están trabajando también a través de nuestro portal.

Queremos que Internet y EducaRed sean un contacto con el mundo. Como recién mencionaba mi compañero de mesa Gustavo Mangisch, queremos que todos los participantes, a través de distintas herramientas que ya están en la Web, puedan ►



Pensamos que aprender es compartir y por eso nos estamos volcando de ser un portal de contenidos a ser un portal de redes colaborativas. EducaRed es en este momento una puerta más de acceso al conocimiento.

► enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para esto se aprovechan las redes sociales como Twitter y Facebook. EducaRed tiene una fuerte actividad en Twitter, y va posteando acciones y pensamientos que se generan en diversos foros; discusiones en torno a la construcción de esta enseñanza y de este aprendizaje. En Facebook también todos los usuarios tienen la posibilidad de acceder en tiempo real a las discusiones y conocer y difundir modelos innovadores de educación.

El padre Alejandro Gauffin recién decía que *calidad* no es una mala palabra, sino que es hacer el bien y hacerlo bien. Nosotros también, para promover ese bien, organizamos concursos, porque consideramos que tenemos que poner en evidencia a las personas que están trabajando con modelos innovadores en sus escuelas. Entonces, con el Premio Internacional de EducaRed se promueve el uso pedagógico de las nuevas TIC; se concientiza a la comunidad educativa sobre el valor potencial de las nuevas tecnologías para ofrecer oportunidades y construir realmente aprendizajes significativos. Pero mucho más importante aún es que se pone en contacto a docentes, a alumnos y a verdaderas comunidades con otros ejemplos válidos de lo que se puede hacer en el aula. Se reconoce el esfuerzo y también se premia a todas aquellas personas que, muy solas a veces en sus escuelas, van construyendo verdaderos modelos de enseñanza y aprendizaje. EducaRed se propone acompañar a los ganadores, y lo hace de distintas maneras, ya sea premiándolos, llevándolos a congresos internacionales, pero también alojándolos en la Web y poniendo en valor lo que ellos ya han construido. Todos ustedes, a través de nuestra página, pueden acceder a lo que ellos han hecho.

Organizamos otros proyectos de profesores innovadores, y tenemos también verdaderas comunidades virtuales, como el proyecto de Aulas Unidas, que permite vincular comunidades, tanto entre colegios de América Latina como entre los de un

mismo país. Esto es lo rico que ofrece Internet y que podemos ver también a través de nuestro portal educativo. Distintos colegios, desde el Sur hasta el Norte, se vinculan entre sí y algunos chicos conocen la nieve o distintas formas de trabajo a través de la Web. Tenemos ejemplos de pueblos muy distantes que, con mucho esfuerzo y con las ganas de demostrar a otros cómo viven y cómo son sus calles, han hecho verdaderas guías de turismo. Todo esto es muy interesante, ya que los contenidos quedan alojados en la Web como repositorio. Ha habido muchos casos emblemáticos de profesoras que los han tomado para trabajar en el aula.

En EducaRed también nos articulamos con otros programas de la Fundación. Por ejemplo, con el Programa de Investigación Debate y Conocimiento, orientado a debatir acerca de cómo las nuevas tecnologías impactan en nuestro quehacer cotidiano. Existen trabajos sobre cómo repercute Facebook en la universidad de nuestros días y cómo el conocimiento ya no es



Trabajamos en una red social educativa multicultural, centrada en la innovación aplicada, de naturaleza abierta y colaborativa. EducaRed está presente en más de ocho países de América Latina; es una herramienta más para ayudar al aprendizaje.





G. Filippini, G. Mangisch, C. Grillo y A. Gauffin

Los usuarios acceden a esos conocimientos mediante presentaciones, paneles, mesas redondas y debates en línea, y también en foros con especialistas, donde ellos mismos discuten y construyen el aprendizaje.

de arriba hacia abajo, sino que es, en cierta forma, horizontal. Hay también investigaciones sobre las telefonías móviles con la coordinación del doctor Manuel Castells, desde España, acerca de cómo éstas impactan en los cambios vertiginosos de nuestra vida y cómo van modificando las formas del nuevo conocimiento. Porque, en realidad, no hay que dejar de lado, en todo lo que se haga hoy con los docentes, que van a ser los chicos del mañana los que adopten y desarrollen, para construir en el futuro, una nueva forma de enseñar y conocer en el aula. Entonces es muy importante cómo vamos marcando una huella.

También el arte es una forma de expresarse. En la Fundación Telefónica tenemos un programa de artes y nuevas tecnologías, área que consideramos clave en el desarrollo de la creatividad. La gente muy tech también tiene que tener el cerebro blandito,

porque es tal el vértigo, tal la forma de asimilar lo nuevo, lo innovador, que hay que ser permeable para poder hacerlo.

¿Qué queremos hoy desde nuestra red social EducaRed? Queremos dejar una huella en la educación de la República Argentina. Queremos aportar conocimiento concreto y un valor diferenciador. No queremos solaparnos con otros conocimientos que hay en la Web o que hay también en la virtualidad: por eso queremos ser referentes, especialmente en trabajo colaborativo.

Como empresa dedicada a las comunicaciones damos mucho valor a las redes, pero sin perder de vista que no hay quien reemplace el factor humano. Por eso pensamos que estos modelos innovadores no son nada sin la presencia humana que les pueda transferir a la pedagogía y a la educación toda su impronta. ■

4.ª JORNADA

APORTES INNOVADORES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

PANEL



PROF.ª AZUCENA RIECHERT

Vicedirectora de la Escuela Técnica de Gestión Social Nehuen Peuman - San Carlos de Bariloche

Una escuela al servicio de la comunidad

En Bariloche, un grupo de madres solicitó la creación de esta escuela técnica que hoy, gracias a una gestión innovadora, con horarios extendidos y proyectos de impacto social, se ha convertido en punto de referencia para el barrio

▶▶ Yo soy docente, con todo lo que eso implica hoy, y vengo en representación de la Escuela Técnica Nehuen Peuman a compartir estrategias que estamos llevando adelante para retener a los chicos en la escuela, para que ellos estén contentos de permanecer allí y aprendan con calidad.

Nuestra escuela está ubicada en el Alto de Bariloche, en el lado sur de la ciudad, donde se encuentran algunos de los barrios de mayor pobreza. Es una escuela técnica nueva, que tiene cinco años, por lo que el año próximo se recibe la primera promoción. La orientación es de maestro mayor de obras. Es una escuela de gestión social, asociada al Estado, gratuita y dirigida a dar oportunidades a los que menos tienen. Una de las características principales de esta figura de gestión social es que ha sido creada a pedido de la comunidad. Un grupo de mujeres del barrio, que no tenían opciones de escuelas cerca para sus hijos, llegaron a la Fundación Gente Nueva a solicitarla. Por intermedio del Ministerio de Educación provincial este pedido se pudo llevar adelante. La escuela apuesta a la transformación social a través de la educación popular, con la construcción no sólo de nuevos conocimientos, sino también de nuevas miradas y estructuras, tomando como punto de partida el protagonismo de la gente.

Como señalé, llevamos adelante una serie de estrategias que apuntan a lograr la permanencia de los chicos en la escuela, y lo hacemos a través de los espacios y proyectos institucionales que presentaré a continuación.

En relación con la gestión escolar, se encuentra el Equipo Directivo Ampliado (EDA), conformado por un grupo de docentes que acompaña al equipo directivo. Planteamos una forma de gobierno institucional participativo, que permite horizontalidad y socialización del poder. Es decir, el poder ya no recae solamente sobre la rectora o vicerrectora. El EDA está integrado por el equipo directivo, la secretaria, los coordinadores de las áreas y talleres, y un representante de los preceptores, todos elegidos de manera legítima por sus pares. Uno de los objetivos del EDA es pensar y diseñar el plan estratégico anual que afronta las responsabilidades institucionales en el corto, mediano y largo plazo, reconociendo que la prioridad marca el rumbo y el perfil de la escuela. También anima y acompaña el proyecto educativo tomando decisiones respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Plan Curricular Institucional (PCI). Aun cuando haya disenso en las reuniones o discusiones sobre los temas, el EDA permite pensar la institución como un proyecto político común.

Otro punto está relacionado con la planificación curricular. Ésta se realiza por áreas, tanto para el PEI como el PCI, y por equipos de trabajo. En relación con éstos, este año se conformó el de los porteros, con la creación de otro cargo se cubre la jornada completa, de 8 a 19.30. Esta función es considerada un rol docente, en tanto ellos hacen una importante labor pedagógica dentro de la escuela.



El grupo de alumnos tutores empezó a funcionar este año; son diez y hasta ahora están todos: no abandonó ninguno de los tutores ni de los chicos de primer año a los que acompañan.

En las áreas, se trabaja para promover el acceso al conocimiento como un saber integrado a través de las distintas disciplinas, tanto en las materias teóricas como en los talleres. También se reflexiona sobre las prácticas docentes, los contenidos y las competencias que forman el perfil del egresado. En este espacio, se elaboran también proyectos de área, como el de Educación y Trabajo, que es específico de la modalidad. El año pasado, con la caída de ceniza, muchas viviendas precarias se deterioraron mucho, con lo que se presentó la posibilidad, por intermedio de la municipalidad local, de hacer un relevamiento para detectar las casas afectadas. Los estudiantes hicieron todo el relevamiento y el cálculo de los materiales necesarios, y luego la municipalidad fue la encargada de continuar las gestiones con Nación (plan de emergencia volcánica) para la compra de materiales y arreglos. A partir de esto, surge la idea de uno de los alumnos de empezar a fabricar bloques de arena volcánica para reparar algunas de esas viviendas.

Otra estrategia para la inclusión está relacionada con la convivencia escolar. Contamos con dos espacios importantes, que son Mediación Escolar y el Consejo de Convivencia. El primero tiene por objetivo principal la construcción de un espacio de comunicación y de vínculos. Está integrado por un grupo de mediadores, alumnos de tercero a quinto año, que son entrenados durante dos años para actuar entre pares. Cuando se presenta una situación de conflicto, apelan a la escucha activa y eficaz, al sentimiento de empatía, asumen los puntos de vista de los que están en conflicto, dan lugar a la palabra y median entre las partes. El conflicto no se soluciona hasta que ambas partes están conformes con la solución. Cuando no se llega a ningún acuerdo, actúa el Consejo de Convivencia, conformado por padres, alumnos y docentes, que propone las medidas correctivas cuando se agotaron las instancias previas de mediación o de intervención directiva.

Tenemos también los proyectos de aprendizaje-servicio solidario, espacio que coordino. Creemos que esta metodología pedagógica es una herramienta fundamental para la enseñanza de valores, porque éstos no se enseñan sólo con palabras, sino con

lo que los adultos hacemos y con lo que les dejemos hacer a los chicos. Además nos permite articular las materias curriculares con los talleres y hacer conexiones con otras organizaciones.

El proyecto de aprendizaje-servicio solidario lo comenzamos en 2009. Por suerte, ya tuvimos una mención en el concurso Premio Presidencial de Escuelas Solidarias 2011, lo que nos permitió comprar el primer retroproyector de la escuela con una pantalla gigante, así que vamos avanzando también en cubrir nuestras necesidades recibiendo algo similar a una contraprestación. La temática de los proyectos es el cuidado del ambiente. Bariloche, a pesar de ser una ciudad turística internacional, no cuenta a nivel de toda la comunidad con una gestión integral en el tratamiento de la basura; de hecho, tenemos un basural a cielo abierto. Por esto en el Proyecto Tratamiento de Residuos Domiciliarios se trabaja mediante las materias y los talleres en campañas de concientización sobre la importancia de separar la basura. Hicimos cuarenta y cinco mil folletos informativos con los que llegamos a todas las casas de Bariloche, por intermedio de la boleta de luz. Fue una alegría, porque ya nos empezaron a llamar algunas familias para colaborar en el proyecto y con la gente de la Asociación de Recicladores de Bariloche (ARB), con quienes articulamos la tarea. Se trata de una organización integrada por sesenta y dos familias que viven de lo que reciclan en el basural. Empezaron en 2001 y quieren trabajar en blanco, ser trabajadores oficiales. Hasta ahora han podido conformarse como cooperativa.

Otra actividad importante del proyecto es la construcción y colocación de tachos de basura dobles en el barrio: el tacho verde y el tacho azul, para separar los residuos entre los que se pueden reciclar y los orgánicos. En este caso, se aprovecha el trabajo en el taller de herrería. Ya se hicieron cuatro módulos que están instalados en el colegio y en el barrio. Además, hemos tenido talleres de capacitación sobre medio ambiente, energías alternativas, reciclado y elaboración de compost. Primero, nos formamos nosotros como para saber de qué estamos hablando ▶



Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario son una herramienta clave para la enseñanza de valores. No se enseña sólo con palabras, sino con lo que los adultos hacemos y con lo que les dejemos hacer a los chicos.

► y ampliar un poco más el tema, y ahora los chicos están preparando los talleres para ir a las escuelas primarias y secundarias.

La siguiente estrategia que presento se basa en la articulación con escuelas primarias para el ingreso a primer año del secundario. Esto apunta a que el pasaje de nivel sea lo menos abrupto posible para los chicos. Después de la inscripción, en agosto, se hace un encuentro con las primarias en el que se presentan nuestra escuela, los contenidos mínimos que se necesitan, las materias y los talleres que se dictan. También se entrega un cuadernillo de Matemática y Lengua con actividades que van de sexto a séptimo grado, con la sugerencia de que los maestros lo trabajen en el aula. Hasta ahora hemos tenido bastantes buenas respuestas de los maestros de las escuelas. En febrero, se hace una revisión de estos temas y una posterior evaluación diagnóstica, que es tomada en cuenta luego por los docentes de Matemática y Lengua para planificar el año y como primera nota de cada materia. Esto no basta a veces para lograr superar las dificultades que traen los ingresantes, por lo que se les propuso a los chicos de quinto año ser tutores de los de primero, fundamentalmente a quienes tienen problemas en Matemática y en Inglés. El grupo de alumnos tutores empezó a funcionar este año, son diez y hasta ahora están todos: no abandonó ninguno de los tutores ni de los chicos de primer año. Los primeros cinco años de la escuela les dan una experiencia que les permite generar estrategias, hábitos de estudio, organizar las carpetas y la responsabilidad en hacer las tareas y transmitir esto a los más chicos.

Otro punto a favor de la inclusión está representado por el Centro de Estudiantes, espacio ya determinado por la Ley de Educación para todas las escuelas en la provincia. Fue conformado hace dos años por los alumnos, quienes ejercen la ciudadanía mediante la elección de sus representantes. Desde este ámbito, coordinan distintas actividades como jornadas de juegos para recaudar fondos para la compra de materiales escolares y de recreación; la Feria Anual Iberoamericana, en la que, durante un fin de semana, preparan stands con vestimentas y comidas típicas;



Los sábados y domingos se realizan reuniones de la junta vecinal del barrio, ferias y otros eventos que son de interés para la comunidad. Lo importante es que la escuela ya es un lugar de referencia para todos.

las jornadas de debate sobre problemáticas sociales y la Fiesta del Estudiante. Este año, en particular, están tratando de conseguir el boleto estudiantil, problemática social en la que participan todos los estudiantes secundarios de Bariloche.

En 2011 vimos la posibilidad de ofrecer un acompañamiento personalizado a los alumnos repitientes, porque quedaban relegados y el año no les alcanzaba para adquirir las herramientas necesarias para aprobar. Así fue como surgió la idea de armar un grupo de acompañamiento. Se trata de un equipo de docentes tutores, elegidos por los alumnos, para acompañarlos de forma personalizada en su proceso de aprendizaje. Éste se apoya también con cuadernillos de estudios que fueron producidos como alternativa a los costosos libros de texto, que pueden pagarse en cuotas y al precio de costo. Se realizan encuentros periódicos de tutores entre sí y de tutores con tutorados. Por último, se elabora un contrato en el que constan las responsabilidades de cada parte, es decir, a qué se comprometen la escuela, el alumno y la familia, acuerdo que se evalúa al terminar cada trimestre.

Para finalizar, voy a hacer referencia a la articulación con otras organizaciones, una línea de trabajo prioritaria también, ya que, por ser una escuela de gestión social, tiene desde su nacimiento un fuerte sentido comunitario. Se trata de una escuela abierta porque está al servicio de la comunidad, pero también porque está abierta de lunes a domingo. De lunes a viernes, se brindan talleres gratuitos para adultos mayores, de telar, yoga y computación. Para los jóvenes, se dan clases de taekwondo y de danzas. Muchos de nuestros alumnos participan de estos talleres, así que también se benefician ellos. Los sábados y domingos se realizan además reuniones de la junta vecinal del barrio, de la Asociación de Carreras de Calle, ferias y otros eventos que son de interés para la comunidad. Lo más importante de esto radica en que la escuela ya es un lugar de referencia para todos. No es la escuela que se presta, es la escuela que recibe.

Se articulan también actividades con diversas instituciones y organizaciones locales como el Centro Atómico de Bariloche y el Instituto Balseiro, que nos brindan capacitaciones; con la Universidad de Río Negro, que abre sus laboratorios para un grupo de alumnos de tercer año que hacen prácticas en Física y Química; con la municipalidad, por intermedio del Concejo Deliberante; con el Ministerio de Desarrollo Social; el Departamento de Tierra y Vivienda, con el que hacemos el proyecto de educación y trabajo mencionado anteriormente; con la Fundación Alternativa, que nos capacita para el Centro de Mediación, y con el Club Andino Bariloche, con el cual todos los años hacemos las campañas de cuidado del medio ambiente, de montañas y lagos.

Como cierre, comparto esta frase de Mamerto Menapace, que siempre nos acompaña: "No tenemos en nuestras manos las soluciones para los problemas del mundo, pero frente a los problemas del mundo tenemos nuestras manos. Cuando el Dios de la Historia venga, nos mirará las manos". ■

Escuela Técnica de Gestión Social Nehuen Peuman. San Carlos de Bariloche, Río Negro



¿Sabías que en Bariloche se producen 100 toneladas diarias de basura?
¿Cómo Podemos Ayudar?
Pongamos los residuos domiciliarios en bolsas separadas:

 Orgánicos	Restos de comida Peladuras de fruta Yerba usada Cáscara de Huevo Huesos, Cueros Restos de madera	 Inorgánicos	Papeles Cartón Metales Plásticos Varios Envases Textiles Botellas de Vidrio
---	---	---	---

De esta manera colaboramos con la A.R.B. y con el Medio Ambiente



Este es un mensaje de la
Escuela Técnica de Gestión Social Nehuen Peuman
Cerro Carbón y Miramar - TEL: 400 717 - San Carlos de Bariloche



Los becarios tienen la palabra

Testimonios de estudiantes beneficiados por el Programa Becas de Integración BBVA Francés

SOFÍA GAUNA colegio Madre Teresa - Buenos Aires

Soy Sofía Gauna, tengo 19 años y fui una de las beneficiarias del Programa Becas de Integración BBVA Francés. Tuve la oportunidad de tener la beca los últimos tres años de la secundaria. Además de ayudarme a terminar el bachillerato, la beca me ayudó a organizarme con la plata, porque recibía un dinero por mes y lo que gastaba tenía que rendirlo. Entonces había que buscar lugares donde nos dieran ticket, tenía que ser responsable. La beca también tiene tutores; teníamos que reunirnos dos veces por semana con ellos y nos ayudaban en lo que necesitábamos. Por ejemplo, había un profesor que era de inglés, otra de psicología, y ellos nos ayudaban con cualquier cosa de la escuela que no hubiéramos entendido. Si nosotros teníamos un examen o algo, ellos eran remacanudos, rebuenos con nosotros, y no sólo eso, sino que también decían: "Te ves triste. ¿Tenés algún problema? Contame". Eran remacanudos. Terminé el secundario en 2010 y no me decidía sobre qué quería estudiar, pero este año empecé el CBC de la licenciatura en Letras. Tengo unos parciales... pero me está yendo bien.

Mi familia es muy numerosa y mis hermanos menores por ahí también tienen necesidades, y ellos van al primario y es como que era más prioridad para los más chicos. Si necesitaban libros y fotocopias, no sólo para la escuela, sino cosas necesarias como comida. Y entonces no me tuve que preocupar mucho por si yo necesitaba algo, no le iba a pedir a mi mamá, sino que yo utilizaba la plata de la beca. Es más, a veces yo también las ayudaba a mis hermanas y compraba libros para ellas. Ese aporte también fue muy bueno para mí y mi casa. Y soy una persona feliz.

SOFÍA LORENA AGUIRRE colegio Madre Teresa - Buenos Aires

Me llamo Sofía Lorena Aguirre, tengo 16 años y vivo en Virreyes, donde queda el colegio. La beca de BBVA Francés es una ayuda para terminar la secundaria, porque gracias a esa beca podemos ayudar a nuestras familias, que tienen muchos gastos. Desde que tengo la beca, hace un año aprendí muchas cosas nuevas, a hacer amigos, a compartir, a terminar la tarea, cosas que hacemos para las reuniones de tutoría por la beca.

También pienso que el tener la obligación de rendir mis gastos me sirvió para aprender a usar mejor la plata, y comprar libros; eso me ayudó bastante a terminar el trimestre. Mis otros compañeros que también tienen esta beca se sienten orgullosos de tenerla, porque ellos piensan en un futuro mejor. La beca también ayuda para que los chicos no dejen la escuela. Algunos piensan en dejar, yo les digo que no la dejen. Esta beca me está ayudando bastante. Voy a ser abogada civil. Estoy en 5.º año y sigo estudiando, sigo adelante, ahora veo un futuro para mí.

DAIANA ANTIÑIR colegio San José Obrero - Neuquén

La beca me sirvió mucho en el colegio y económicamente. Para mí es bueno recibir la beca porque me ayuda a poder cumplir con todos mis útiles escolares y también me ayuda económicamente.

NICOLÁS VIDELA

Centro Educativo Padre José María Llorens - Mendoza

La beca de BBVA Francés a mí me dio mucha satisfacción porque en mi casa somos muchos y nada alcanza. Mi papá trabaja en la municipalidad, gana poco y con eso sólo nos arreglamos para la comida. Yo con la beca me puedo comprar los útiles y todo lo que necesito para la escuela. La verdad es que estoy recontento. Tengo la beca desde que empecé la secundaria y voy a hacer todo lo posible para mantenerla. También participo los sábados en los talleres; me vienen bárbaro porque cuando termine la secundaria pienso seguir la carrera de música. Esto, para mí, es una excelente oportunidad y algo que tenemos que aprovechar al máximo.

JULIETA RIVERA

Centro Educativo Padre José María Llorens - Mendoza

Realmente la beca en mi familia es de una gran ayuda. Nosotros somos cinco hermanos y la situación es difícil. Gracias a la beca me puedo comprar la ropa de la escuela y venir como corresponde. En mi casa la beca nos cambió mucho, y podemos dar pasitos hacia adelante. Gracias a Dios mi hermano también la tiene y esto hace que podamos estar sin tantos problemas y un poquito más holgados. Yo espero esforzarme cada vez más para mantenerla. Me puse la meta de tener cada vez mejores notas y lo estoy logrando. Me gustaría poder seguir estudiando, quizás alguna carrera de la rama artística; los sábados estoy viniendo a los talleres, que están re buenos.

KAREN PLAZA

Centro Educativo Padre José María Llorens - Mendoza

Para mí la beca es más que importante porque mis padres no tienen trabajo y en mi casa somos muchos. Sin la beca, no tendría el privilegio de tener "mis cosas" sin pedirles a otro. Ahora puedo comprarme las zapatillas, tener dos pantalones para cambiarme, cumplir con las cosas de la escuela. Yo a la beca la necesito un montón. Ahora me porto mucho mejor y no me llevo ninguna materia. Ojalá que la pueda mantener durante toda mi secundaria y seguir después. Estaría re bueno.

RODRIGO BARRERA

colegio San José Obrero - Neuquén

La beca significó una ayuda muy importante para mí y mi familia. A mí me ayudó en los estudios y a comprarme cosas que me hacían falta, y la aprovecho para todos los útiles escolares.

Expositores

Lic. Daniel Arroyo

Presidente de Poder Ciudadano

Licenciado en Ciencia Política. Profesor e investigador de Flacso y de la Universidad de Buenos Aires. Autor de los libros *Las cuatro Argentinas* y *Políticas Sociales: Ideas para un debate necesario*. Fue secretario de Políticas Sociales y Desarrollo Humano de la Nación y ministro de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, y director de Provincia Microempresas del Banco de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente es presidente de Poder Ciudadano.

Lic. Manuel Schneider

Responsable de la Granja Siquem

La Asociación Civil Granja Siquem es una organización comunitaria que trabaja desde 1993 con el objetivo de generar oportunidades para jóvenes excluidos del sistema educativo y del mundo del trabajo. Cuarenta y cinco jóvenes asisten diariamente a la granja: treinta con régimen de hogar de día y quince jóvenes que viven de modo permanente. Los jóvenes llegan a la granja por iniciativa propia, de sus padres, a través de conocidos o bien derivados por un juzgado.

Lic. Juan Esteban Espinosa

Director del Colegio San José Obrero

Maestro de Enseñanza Práctica en el mencionado colegio, en el que ha ocupado diferentes cargos: preceptor, jefe de preceptores, maestro de soldadura, maestro de fresadora, y desde 2004 se desempeña como director. Designado este año por el P. obispo Virginio Bressanelli presidente del Consejo Diocesano de Educación Católica de Neuquén. Fue responsable de la coordinación y acompañamiento de grupos juveniles. Coordinó el proyecto institucional de Aprendizaje y Servicio Solidario Escuela Taller, por el cual la institución ha recibido distintos reconocimientos y el Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2005. Desde 2010 integra el equipo de escuelas Zona Comahue de la Inspectoría Salesiana Argentina Sur Ceferino Namuncurá.

Lic. Gonzalo Verdomar Weiss

Director de Relaciones Institucionales de BBVA Francés

Lic. Juan Carlos Tedesco

Unsam. Ex ministro de Educación de la Nación

Es licenciado en Ciencias de la Comunicación y autor de numerosos libros de su especialidad, entre ellos, *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*, *Educación en la sociedad del conocimiento* y *La educación popular en América Latina*. Especialista en política educacional de la Unesco, desde 1992 hasta 1997, se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación de esa organización, en Ginebra, y fue director, dentro de la misma entidad, de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires. Fue secretario de Educación de la República Argentina y, en 2007, asumió como ministro de Educación, cargo que ocupó hasta julio de 2009. Actualmente es profesor-investigador titular en la Universidad Nacional de San Martín.

Lic. Axel Rivas

Investigador principal del Cippec

Es doctor en Ciencias Sociales (UBA), magíster en Ciencias Sociales y Educación (Flacso) y licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Autor de *Gobernar la educación* y *Radiografía de la educación argentina*, entre otras publicaciones de la especialidad. Es profesor de política educativa en las universidades de San Andrés, Pedagógica de Buenos Aires, Di Tella y Flacso. Coordinador del blog Nexos de política educativa (www.nexos.cippec.org/blog). En la actualidad se desempeña como asesor de la Dirección General de Educación de la provincia de Buenos Aires y es investigador principal del Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec).

Lic. María Fernández de Ruiz

Rectora del Centro Educativo Padre José María Llorens

Es licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de enseñanza media de esa especialidad en la Universidad Argentina John F. Kennedy. Docente del nivel primario y secundario en colegios de España y la Argentina, ha sido fundadora, junto con su esposo, del Centro Educativo P. José María Llorens, en Mendoza. Consultora y asesora pedagógica en diversos programas de la Dirección de Planeamiento Educativo de esa provincia, coordinó programas de capacitación docente sobre educación en escuelas urbano-marginales. Actualmente se desempeña como rectora del Centro Educativo Llorens y asesora pedagógica en todos los niveles educativos de la institución. Es autora de varios libros y artículos sobre organización y planificación escolar.

Prof.^a María Inés Vollmer

Directora General de Escuelas del Gobierno de Mendoza

Profesora en Ciencias de la Educación. Se desempeñó como secretaria de Educación del Ministerio de Educación de la Nación, subsecretaria de Equidad y Calidad, directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente, gerenta del Área de Desarrollo Humano (Educación, Salud, Trabajo y Desarrollo Social) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre otros. Docente universitaria y de instituciones de Formación Docente de nivel terciario.

Ha publicado libros y artículos en la temática de las Organizaciones de la Sociedad Civil y su incidencia en la definición de políticas sociales, políticas públicas para la protección de los derechos de niños y adolescentes, gestión de calidad, entre otros.

Lic. Virginia Vázquez Gamboa

Directora Nacional de Educación Secundaria

Licenciada en Letras. Se ha desempeñado como docente en diferentes niveles educativos, particularmente en el nivel secundario, en la modalidad de adultos. Coordinó la producción de materiales para el Proyecto Terminalidad Primaria para Adultos a Distancia del Ministerio de Educación de la Nación. Es responsable de diversas publicaciones sobre alfabetización de adultos y jóvenes. Se desempeñó en la Coordinación de Políticas Socioeducativas para el Nivel Secundario, en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles y en el Fortalecimiento del Programa Mejor Educación para Todos.

Expositores

Lic. Alberto Croce

Presidente de la Fundación SES

Educador popular y maestro. Es presidente en ejercicio de la Red Latinidad y de la Red Nacional Encuentro de Organizaciones por el Desarrollo (Argentina). Es miembro del Consejo Internacional de la Campaña Global por la Educación (GCE) y del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación (FME). Representa a las Organizaciones Sociales Educativas en el Consejo de Políticas Educativas del Ministerio de Educación de la Nación e integra la Mesa Nacional de Red de Organizaciones Educativas por el Derecho a la Educación. Fundador e integrante de la Plataforma Educativa de Organizaciones Sociales para el Mercosur. Publicó varios libros y artículos sobre financiamiento educativo para la equidad, calidad de la educación pública, inclusión social y organizaciones sociales.

Lic. Viviana Jasid

Directora de Educación Media. Escuelas Técnicas ORT

Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Enseñanza en Hebreo y Estudios Judaicos. Desempeñó diferentes funciones en las dos sedes (Almagro y Belgrano) de su institución. En 2011 fue nombrada directora de Educación Media. Lideró la actualización del Plan de Estudios de Informática y Medios de Comunicación Digital. Ha coordinado el diseño y organización de las Jornadas de Experiencias Didácticas y Actividades Académicas, y cursos de metodología de la Enseñanza de Lengua (Hebrea) para docentes. Es una de las creadoras del enfoque organizacional, conceptual y de gestión de los Centros de Recursos de la Enseñanza y el Aprendizaje que funcionan en ambas sedes de las Escuelas Técnicas ORT. Capacita a directivos y supervisores de las escuelas medias de las provincias de Santa Fe y de Corrientes en el marco del Proyecto de Asesoramiento y Capacitación que ORT Argentina brinda a los ministerios de Educación de esas provincias.

Prof.^a María Nieves Tapia

Directora de CLAYSS

Es fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Desde 1993 promueve la pedagogía del aprendizaje-servicio como propuesta de participación juvenil y de mejoramiento de la calidad educativa. En 2001 recibió el Premio Internacional Alec Dickson al Liderazgo en el Servicio de los Jóvenes. Fue miembro fundadora de la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-servicio y ha participado como jurado en numerosos premios educativos nacionales e internacionales. Profesora de Historia con más de 30 años de trayectoria en la enseñanza universitaria, terciaria y media, es autora de numerosas publicaciones, entre ellas, los libros *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles* y *La solidaridad como pedagogía*.

Dr. Gustavo Mangisch

Director general del Grupo Educativo Marín

Doctor en Ciencias Sociales (UBA), Ciencias de la Administración (Belgrano) y Ciencias de la Comunicación Social (Del Salvador), es docente universitario, director general del Grupo Educativo Marín y rector del Centro Universitario San Isidro, además de secretario de la Fundación Esade para el Desarrollo Empresarial y Social y de la Fundación Premio Nacional a la Calidad. Autor de numerosas publicaciones, entre ellas, *Internet, historia y consecuencias* y *Hacia una comunicación solidaria* (en coautoría). También es miembro de la Comisión Justicia y Paz de la Conferencia Episcopal Argentina, productor de radio y televisión, y conductor de los ciclos televisivos *De habitantes a ciudadanos* y *En voz alta*.

Padre Alejandro Gauffin S. J.

Director nacional de Fe y Alegría

Es profesor de enseñanza secundaria normal y especial en Filosofía y licenciado en Teología por la Universidad del Salvador. Fue ordenado sacerdote el 12 de diciembre de 1987 en la Diócesis de San Miguel y actualmente es consultor de la Provincia Argentino-Uruguaya de la Orden Jesuita y director nacional de Fe y Alegría, Argentina.

Anteriormente se desempeñó como rector de la Escuela N.º 8003, Colegio de la Inmaculada Concepción de la ciudad de Santa Fe. Fue presidente de la Fundación San Javier, dedicada a chicos de la calle, y de la Comisión Judicial del Arzobispado de Resistencia. También fue delegado episcopal para la Pastoral Familiar en Resistencia, y vicepresidente segundo de la Junta Arquidiocesana de Educación de Santa Fe y Superior de la comunidad del Colegio de la Inmaculada Concepción.

Lic. Carmen Grillo

Directora de la Fundación Telefónica

Desde 1999 se desempeña como directora de la Fundación Telefónica en la Argentina. Es contadora pública nacional (UBA), tiene un posgrado en Dirección de Organizaciones sin Fines de Lucro, dictado por las universidades de San Andrés y Torcuato Di Tella y el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Cedes). De 2008 a 2010 fue presidenta del Grupo de Fundaciones y Empresas, asociación civil sin fines de lucro creada en 1995 para promover y movilizar recursos de forma estratégica y eficiente en pos del bien público. Ha participado como disertante y moderadora en diversos foros y congresos nacionales e internacionales sobre RSE, Tercer Sector, Voluntariado, Educación y Nuevas Tecnologías. También colaboró como jurado en Concursos Nacionales e Internacionales referidos a la gestión social y difusión del sector social en general.

Prof.^a Azucena Riechert

Vicedirectora de la Escuela Técnica de Gestión Social Nehuen Peuman

Es profesora en Matemática de la Universidad Nacional del Comahue (CRUB), Bariloche, Río Negro. Tiene 15 años de experiencia docente con alumnos de sectores populares y en escuelas de gestión social. Obtuvo la Mención de Honor de la provincia de Río Negro por la experiencia educativa solidaria presentada al Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2003, el 2.º Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, por el desarrollo de la experiencia educativa solidaria Peñi Curruf-Hermano Viento y Luz en Chenqueniyeñ, con el colegio secundario para adultos Don Jaime de Nevares.

