

# «El rol de la escuela en el escenario futuro argentino»

Publicación de los trabajos premiados



Premio 90° Aniversario PricewaterhouseCoopers

Declarado de Interés Educativo Nacional por el  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.  
Resolución Ministerial N° 418/03



Premio 90° Aniversario PricewaterhouseCoopers

# «El rol de la escuela en el escenario futuro argentino»

Declarado de Interés Educativo Nacional por el  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.  
Resolución Ministerial N° 418/03

Premio 90° aniversario Price Waterhouse Coopers : el rol de la escuela en el escenario futuro argentino / Luis Eduardo Tasca...[et al.]. - 1° ed. - Buenos Aires : Fundación Price Waterhouse, 2004. 186 p.; 20x14 cm.

ISBN 987-21486-0-0

1. Ensayo Argentino I. Tasca, Luis Eduardo  
CDD A864

Derechos Reservados Ley 11.723.

Copyright Fundación Price Waterhouse con el auspicio de Price Waterhouse & Co. Asesores de Empresas S.R.L., firmas miembro de PricewaterhouseCoopers.

Para uso exclusivo de Fundación Price Waterhouse.

Prohibida su venta o reproducción por cualquier medio.

1era. impresión - Junio de 2004.

Ejemplar sin valor comercial. Ninguna parte de este documento puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos o sin permiso expreso del autor.

Edición y diseño: Price Waterhouse & Co. Asesores de Empresas S.R.L.

©2004 Fundación Price Waterhouse y Price Waterhouse & Co. Asesores de Empresas S.R.L. Todos los derechos reservados. PricewaterhouseCoopers se refiere a las firmas argentinas Fundación Price Waterhouse y Price Waterhouse & Co. Asesores de Empresas S.R.L. o, según requiera el contexto, a la red de firmas miembro de PricewaterhouseCoopers International Limited, cada una de las cuales es una entidad legal separada e independiente.

# Trabajos premiados\*

Prólogo .....	5
---------------	---

## Primeros Premios

<b>El Aprendizaje-Servicio. Una propuesta para mejorar la calidad educativa .....</b>	<b>7</b>
Autor: Eduardo Luis Tasca	
<b>Formación de lectores competentes en el marco de una propuesta constructivista .....</b>	<b>71</b>
Autores: María Nélide Repetto e Irma Beatriz Nibeyro	

## Segundos Premios

<b>La gestión en escuelas con población socialmente desfavorecida .....</b>	<b>119</b>
Autores: Rosa Aurelia Alegre y Alicia Nora Radoceovich	
<b>Reflexiones acerca de las relaciones entre Estado y Sociedad Civil en educación. La circulación de las innovaciones en el territorio macropolítico: un estudio de caso .....</b>	<b>155</b>
Autores: Sonia Laborde y Diego Santori	

\* Los trabajos fueron revisados por los autores al solo efecto de su publicación.



# Prólogo

Uno de los objetivos que nos fijamos cuando pensamos cómo celebrar nuestros 90 años de actuación profesional fue el de tratar de contribuir con un aporte a la comunidad de nuestro país.

Es por ello que decidimos instituir un Concurso Nacional que entregó el **Premio 90° Aniversario PricewaterhouseCoopers**, sobre el tema *"El rol de la escuela en el escenario futuro argentino"*.

Al instituir este Concurso, nos propusimos incentivar, reconocer, premiar y difundir las iniciativas de aquellas personas que se comprometen diariamente a mejorar la calidad educativa y, de ese modo, contribuir a su multiplicación en todo nuestro territorio.

Los trabajos debían describir y analizar experiencias innovadoras y replicables para el mejoramiento de la educación, realizadas en instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad, con especial referencia a:

- la formación para el ejercicio de la ciudadanía participativa,
- la articulación de las instituciones educativas con las organizaciones de la comunidad para el desarrollo de proyectos,
- el desarrollo de competencias comunicacionales, científicas y tecnológicas y su aplicación a la resolución de problemas,
- la promoción de la lectura, especialmente en contextos desfavorecidos,
- la prevención o disminución de los índices de repitencia, sobreedad y deserción.

Recibimos con gran emoción e interés 123 trabajos, que educadores de todo el país nos hicieran llegar, con diversas experiencias educativas por demás valiosas. La temática más frecuente que abordaron los autores fue la promoción de la lectura en sectores sociales desfavorecidos.

El Jurado estuvo integrado por prestigiosos especialistas del área educativa de la República Argentina: Prof. Alfredo van Gelderen (Académico Secretario de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina), Lic. Juan Llach (Director del Área de Economía de la Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad Austral y ex-Ministro de Educación de la Nación), Prof. Nieves Tapia (Directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y la Dra. Silvina Gvirtz (Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés).

Dada la pareja calidad de los trabajos en cuanto a replicabilidad e innovación decidimos, a sugerencia del prestigioso Jurado, duplicar los premios otorgados asignando dos primeros y dos segundos puestos, los cuales publicamos en el presente libro.

La educación es fundamental en la formación de una sociedad, es el motor de la productividad y los cimientos de su historia. Nos brinda la oportunidad de investigar nuevos caminos y de ejercer en todo momento nuestra libertad. Nos brinda la posibilidad de convertir cada obstáculo pasado en una oportunidad futura. Nos ofrece la oportunidad de no olvidar los errores del pasado y de documentar nuestros orígenes.

La educación es la llave para intentar llegar al éxito y la persistencia de una nación en el tiempo radica en la calidad de la educación; siendo éste, uno de los temas que más preocupa a la sociedad argentina. Debemos ser conscientes que la mayor discriminación que se puede cometer en una sociedad es el no contar con una educación pública de excelencia.

En un contexto en el cual las condiciones sociales y económicas se encuentran dañadas, es notorio el deterioro que sufrió también la educación argentina. Sin embargo, son numerosas las instituciones educativas que no se rindieron ante la crisis, que siguieron generando proyectos innovadores, eficaces y creativos para mejorar la calidad de su oferta educativa y para dar respuesta a los múltiples y complejos desafíos planteados.

Somos conscientes del esfuerzo que hicieron los participantes y de la dedicación que pusieron en cada detalle, fuimos testigos de sus inquietudes y de sus ganas de aportar sus experiencias con alto valor agregado.

El **Premio 90° Aniversario PricewaterhouseCoopers** se propone reconocer, valorar y difundir esas iniciativas, para contribuir a su multiplicación y a una mejor educación para todos los argentinos.

Agradecemos al Jurado y felicitamos a los premiados y a todas las personas que participaron del Concurso, quienes demostraron su dedicación e involucramiento en el presente y futuro de la educación en nuestro país.



Diego Etchepare  
Socio Principal  
PricewaterhouseCoopers



# El Aprendizaje-Servicio

## Una propuesta para mejorar la calidad educativa

Autor\*

Eduardo Luis Tasca

---

\* *Eduardo Luis Tasca, Vicerrector de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini".*



# Índice

Resumen .....	11
Descripción del programa .....	13
El Aprendizaje-Servicio: conceptualización .....	17
Los aprendizajes promovidos a través del aprendizaje-servicio .....	25
La aparición del aprendizaje-servicio en el currículum escolar .....	37
Metodología .....	41
Tres miradas al aprendizaje-servicio: pedagógica, social, económica ....	57
La inserción curricular del aprendizaje-servicio .....	65
Bibliografía .....	69



# Resumen

**E**l presente trabajo describe y analiza el Programa de Acción Solidaria que desarrolla una escuela de gestión estatal ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un establecimiento educativo secundario con una matrícula de 2.600 alumnos, ubicado en el barrio norte de la ciudad. El referido programa fue implementado en el currículum institucional a partir del año 1996 y se trata de un espacio curricular obligatorio para todos los alumnos que cursan 1° y 2° año y optativo para los de 3°, 4°, 5° y 6° año.

El programa responde a lo que se conoce como aprendizaje-servicio y tiene por finalidad promover en los alumnos comportamientos críticos, reflexivos y cuestionadores de la realidad y estimularlos a desarrollar actitudes de solidaridad social y, al mismo tiempo, dar sentido a los contenidos curriculares de distintas disciplinas, entendiéndose que de esta forma se mejora la calidad educativa.

A partir de dicho programa, el trabajo analiza e indaga sobre el aprendizaje-servicio, conceptualizándolo, señalando sus características distintivas y valorizándolo como una práctica educativa de alto valor formativo.

En el trabajo se sistematiza una metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje del aprendizaje-servicio enfatizando sobre algunos aspectos distintivos de la misma. Asimismo se relaciona el aprendizaje-servicio con algunos campos disciplinares con los que se considera que hay importantes vinculaciones e interrelaciones. En tal sentido se lo refiere a lo pedagógico, lo social y lo económico.

También se formulan hipótesis respecto a las causas de la aparición del aprendizaje-servicio en el currículum escolar y a su mayor difusión como práctica educativa en los últimos años.

El trabajo considera que el aprendizaje-servicio no solamente produce aprendizajes en el campo de la solidaridad social, sino también en un amplio campo disciplinar contribuyendo a la mejora de la calidad educativa.



# Descripción del programa

El Programa de Acción Solidaria (PAS) comenzó su aplicación concreta en la escuela a la que nos referimos, en el curso del año 1996, continuando hasta el día de la fecha con algunas modificaciones, producto, en primer lugar, de reflexiones sobre las prácticas docentes de acuerdo con las experiencias que se iban desarrollando y, por otro lado, con los avances doctrinarios que se fueron dando en este campo del conocimiento a raíz de seminarios y jornadas locales e internacionales, en muchas de las cuales los docentes de la institución participaron activamente.

Reconoce como justificación la Resolución (CS) de la UBA N° 1879/95, por el que se crea el Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires, que en su Artículo 2° determina que el mismo tendrá por objetivo elaborar y ejecutar las propuestas detalladas en el documento "Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires", que fuera celebrado el día 22 de abril de 1995, en la Ciudad de Colón, Prov. de Entre Ríos. Dicho documento establece "integrar en el currículo, en forma obligatoria, la práctica de servicio social, a fin de vincular la teoría con la práctica y desarrollar actitudes de solidaridad social". Dos son, en consecuencia, las finalidades previstas en este acuerdo:

1. Vincular la teoría con la práctica, es decir, apunta a una finalidad de aprendizaje en el campo cognitivo.
2. Desarrollar actitudes de solidaridad social, es decir, apunta a aprendizajes actitudinales.

La resolución de su implementación en el ámbito de la Escuela consideró que:

- la escuela es el ámbito privilegiado para la formación de valores,
- que es necesario desarrollar en los alumnos actitudes de cooperación, solidaridad, ayuda, respeto, tolerancia y comprensión hacia sus semejantes,
- que es importante promover comportamientos críticos y reflexivos que cuestionen desde el compromiso y la participación nuestra realidad social.

Cuando en la escuela se pensó en el PAS, se enfocó fundamentalmente en el aprendizaje de valores, entendiendo que el mismo sólo se alcanza a través de vivencias concretas y de experiencias personales. Luego y con el transcurrir del programa, fueron surgiendo otras finalidades y se fueron abriendo posibilidades no previstas originalmente.

Más allá de las finalidades que se desprenden de los documentos formales, el PAS surgió porque entre los actores institucionales había consenso que la pérdida creciente de lazos solidarios en la sociedad constituye un espacio vacío por donde escapa la posibilidad de vínculos más dignos y se deteriora la calidad de vida de los grupos.

Se consideró que la escuela, como ámbito formativo, es un medio privilegiado para recuperar la capacidad colectiva de respuesta y construir nuevas formas de vinculación entre las personas, que garanticen los valores de solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia y libertad.

Ante la convicción de la insuficiencia de "enseñar" estos valores es que se creó el programa, que pretende incorporarlos en las conductas de la vida cotidiana de los jóvenes. El acercamiento de los estudiantes a la realidad de diversos grupos sociales de nuestra comunidad, que padecen situaciones de marginación, minusvalía, discapacidad, aislamiento, a través de acciones solidarias, provoca mayor bienestar y satisfacción en las personas a las que van dirigidas y, al mismo tiempo, fortalece en los alumnos las pautas democráticas en sus tareas cotidianas. Asimismo se procura que estas acciones generen comportamientos críticos y reflexivos.

Las características de la sociedad en la que vivimos exigen a la escuela respuestas adecuadas y en concordancia con las circunstancias sociales. Por un lado observamos crecientes necesidades de atención de sectores marginalizados por diferentes motivos y, por otro lado, paradójicas situaciones: falta de solidaridad y de compromiso con el otro, discriminaciones sociales y despreocupación por las situaciones de exclusión.

Los alumnos participantes tienen oportunidad, a partir del PAS, de:

- Superar el posible individualismo posesivo y ejercer la convivencia civilizada y democrática.
- Integrarse a una comunidad que se expresa por su cultura y por sus valores.
- Tomar conciencia de la existencia de otras realidades de las que habitualmente conocen y frecuentan.



- Vincularse con otros adolescentes que viven situaciones de marginalidad y carencia.
- Realizar acciones de solidaridad, ayuda, tolerancia, respeto y comprensión del otro.
- Ejercitarse en la organización, planificación y puesta en marcha de proyectos y en la evaluación de sus resultados.
- Desarrollar aprendizajes significativos en diversos campos del conocimiento a partir de las experiencias que realicen, en la medida que éstas den lugar a reflexiones, investigaciones e indagaciones.

El programa propone que los alumnos:

- desarrollen actitudes de cooperación, solidaridad, ayuda, respeto, tolerancia y comprensión,
- ejerciten roles de acción solidaria con protagonismo y responsabilidad,
- desarrollen el juicio crítico frente a posibilidades y limitaciones individuales y grupales.

EL PAS tiene una organización que básicamente se integra con:

- Comisión Coordinadora: está formada por el Rector, el Director de Estudios y el Director del Programa de Acción Solidaria. Esta comisión:
  - Autoriza los proyectos.
  - Designa a los directores, adscriptos y coordinadores de los sub-programas.
  - Hace el seguimiento y la evaluación del programa.
- El Director del PAS: tiene la dirección operativa del mismo.
  - Evalúa y propone proyectos.
  - Propone la designación de directores, adscriptos y coordinadores de sub-programas.
  - Coordina la tarea de los directores de sub-programas.
  - Controla y evalúa la marcha de los proyectos.

EL PAS es obligatorio para todos los alumnos que cursan 1° y 2° año de la escuela secundaria. Es optativo para los alumnos de 3°, 4°, 5° y 6° año.

Los sub-programas se definen en función de las características de los destinatarios: niños, adolescentes, adultos, tercera edad, aborígenes, o de los ámbitos donde se desarrolla: escuelas, barrios marginalizados, hospitales, centros comunales, etc. Cada subprograma está a cargo de un director.

Los sub-programas pueden tener uno o varios proyectos. Cada proyecto está a cargo del director del subprograma respectivo o de un Profesor adscripto, y un coordinador alumno de 3°, 4°, 5° y 6° año, todos los cuales reciben capacitación en servicio.

EL PAS descripto reconoce como fundamento doctrinario el Aprendizaje-Servicio y a él nos vamos a referir en este trabajo.

# El Aprendizaje-Servicio Conceptualización

**L**a doctrina reconoce centenares de definiciones del Aprendizaje-Servicio. A los fines operativos de este trabajo lo conceptualizamos como: *el servicio solidario comunitario protagonizado por estudiantes, destinado a satisfacer necesidades reales de la comunidad, organizado y coordinado por una institución educativa, cuyo currículum académico integra, y que tiene por finalidad desarrollar y promover aprendizajes en los alumnos, mejorando su responsabilidad cívica y posibilitándoles que descubran valores personales y sociales significativos.*

En consecuencia y a partir de la conceptualización anterior el Aprendizaje-Servicio se caracteriza por:

## **Es un servicio solidario comunitario**

Es decir, acciones que se desarrollan en algún sector de la comunidad donde se requiere la solidaridad social.

El servicio a la comunidad puede revestir formas diversas y variadas. Pueden ser acciones localizadas, es decir, directamente desarrolladas para satisfacer necesidades de personas o grupos identificados. Entran dentro de esta categoría: asistencia a enfermos de un hospital, a internos de una cárcel o a ancianos de un geriátrico. También pueden ser acciones que no tienen destinatarios identificados sino los miembros indiferenciados de una comunidad o grupo, como podría ser una campaña local para la prevención de determinadas adicciones o la limpieza de un basural que afecta a determinada zona.

## **Protagonizado por estudiantes**

Es condición esencial que los alumnos tengan una activa participación en todos los aspectos de la actividad solidaria. Ello incluye las instancias de diagnóstico, planificación, organización, ejecución, reflexión y evaluación. Lo ideal es que todos los alumnos participen de todas las acciones que suponen una actividad solidaria. Sin embargo, en algunas ocasiones ello no es posible por diversas razones, en cuyo caso las tareas pueden ser fragmentadas de modo que alguno o algunos alumnos realicen algunas de ellas y otro u otros otras tareas. En tal supuesto las instancias de evaluación

y reflexión deben ser compartidas por todos los integrantes del grupo independientemente de las tareas que llevó a cabo cada uno.

*"El aprendizaje participativo es un tipo de aprendizaje que crea y estimula la solidaridad en el espacio o en los grupos donde se realiza; implica la aspiración del individuo a la integridad y a la dignidad, así como a tomar la iniciativa en las tareas emprendidas. El derecho a participar está estrechamente unido al derecho a aprender y el grado de solución de los problemas descansa en la participación del individuo a distintos niveles. El individuo se sentirá más solidario de las decisiones alcanzadas en la medida en que concurra a ellas".<sup>1</sup>*

### **Destinado a satisfacer necesidades reales de la comunidad**

Debe ser una necesidad auténtica, un requerimiento de la comunidad que la actividad solidaria a cargo de los alumnos satisface, aunque sea mínimamente. Es importante señalar que no tienen valor pedagógico ni social las acciones solidarias desarrolladas sobre la base de necesidades ficticias, hipotéticas o creadas deliberadamente para posibilitar supuestas acciones solidarias.

### **Estar organizado, coordinado y bajo la responsabilidad de la escuela**

Esto es una cuestión esencial ya que las acciones aisladas, o producto de la iniciativa circunstancial de algún grupo de maestros o de alumnos, o de ambos, generalmente están muy centradas en lo asistencial con muy poca proyección de aprendizaje sistemático. Esta condición da sustentabilidad y perdurabilidad a los programas de aprendizaje-servicio y al mismo tiempo resultan más confiables para la comunidad. Cuando la escuela asume el aprendizaje-servicio como un proyecto institucional posibilita otras proyecciones y compromisos de la comunidad educativa en general.

Muchas veces un proyecto institucional de aprendizaje-servicio reconoce su generación en esas acciones aisladas y no institucionalizadas que van creando las condiciones y el ámbito adecuado para que en posteriores instancias se asuma como un proyecto institucional. Normalmente la generación de un proyecto institucional de aprendizaje-servicio reconoce algunas de estas posibles causas:

---

<sup>1</sup> Pilleux, Mauricio D. ¿Aprendizaje o Aprendizajes? Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año III N° 16.

- Investigaciones escolares: como consecuencia de las cuales surge la necesidad de atender determinados problemas comunitarios.
- Acciones comunitarias asistemáticas: que van consolidándose institucionalmente y que derivan en proyectos institucionales.
- Demandas sociales: a las que la escuela no puede sustraerse porque frecuentemente afectan la posibilidad de aprendizaje de los alumnos o la retención en el sistema formal.
- Problemáticas comunitarias: como problemas epidémicos, enfermedades endémicas, de contaminación ambiental, que por su importancia requieren atención urgente o acciones preventivas.
- Disposiciones curriculares que prescriben proyectos de este tipo para atender aspectos de la formación de los alumnos.

### **Integra el currículum institucional**

Es decir, forma parte, como cualquier otro campo del conocimiento, de la planificación de la escuela valorizando el currículum institucional en la medida en que posibilita la integración de los aprendizajes desarrollados por los alumnos en distintos campos disciplinares dando lugar, por un lado, a la contextualización de los mismos y, por otro lado, al enriquecimiento de diversos contenidos curriculares. Cuando el aprendizaje-servicio integra el currículum institucional pasa a constituirse en una actividad que compromete a todos los integrantes de la comunidad educativa y valoriza la oferta educativa de la escuela.

### **Tiene por finalidad desarrollar y promover aprendizajes**

Los aprendizajes en los alumnos participantes son un aspecto esencial del aprendizaje-servicio porque es en esos aprendizajes donde encuentra su justificación pedagógica. Si no se tiene en cuenta este aspecto del aprendizaje-servicio estamos haciendo voluntariado social, que puede ser muy importante y de alto valor solidario pero que no está orientado hacia el aprendizaje de los alumnos participantes. Enfatizamos, en consecuencia, que la finalidad básica del aprendizaje-servicio es el aprendizaje de los alumnos.

Las actividades de servicio comunitario promueven y desarrollan los aprendizajes en dos sentidos. Por un lado con relación a las distintas disciplinas curriculares y, por otro lado, con relación a las actitudes prosociales.

En el primer aspecto señalado podemos decir que en el aprendizaje-servicio los aprendizajes se desarrollan en un amplio espectro que comprende prácticamente todas las disciplinas integrantes del currículum. En efecto, prácticamente todos los campos disciplinares pueden estar vinculados al aprendizaje-servicio, en la medida en que haya objetivos de aprendizaje claramente definidos, una intencionalidad docente específica y un trabajo áulico integrado en tal sentido. Sin embargo, algunos campos disciplinares resultan particularmente involucrados como, por ejemplo, la Formación Ética, la Formación Ciudadana y el Desarrollo de Valores. En el segundo aspecto desarrolla valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la cooperación y la ayuda altruista.

Las conexiones curriculares enriquecen el proyecto de aprendizaje-servicio de un modo sustancial. La índole de estas tareas determinará los contenidos objeto de aprendizajes. Estas conexiones deben estar planificadas con los docentes de las diferentes disciplinas que pueden relacionarse con la actividad solidaria, si bien es probable que muchos de los contenidos surjan a partir de los emergentes que se van presentando.

A manera de ejemplo y para clarificar el concepto, si los alumnos están realizando actividades de recreación de ancianos en un geriátrico, esta actividad solidaria debe relacionársela con contenidos curriculares involucrados con la misma como:

- Educación para la Salud o Biología, estudiando la ancianidad desde el punto de vista biológico.
- Geografía, a través del análisis de las pirámides de población y la proporción de la ancianidad en las mismas.
- Música, conociendo y estudiando la de la época que corresponda a la edad de los ancianos.
- Literatura, mediante el estudio y el análisis de cuentos o poesías vinculados a la recreación.

Daremos otro ejemplo para mostrar más claramente lo que estamos diciendo. Si el proyecto de aprendizaje-servicio fuera la limpieza y puesta en valor de una plaza próxima a la zona de influencia de la escuela podrían efectuarse conexiones curriculares con las siguientes disciplinas:

- Con Ciencias Naturales para identificar, proteger y mantener las plantas y árboles existentes estudiando las posibilidades de

mejoras y las especies más adecuadas teniendo en cuenta el clima y el suelo del lugar.

- Con Lengua y Literatura, confeccionando anuncios, volantes para repartir en el vecindario, y demás textos para concientizar a los vecinos sobre la necesidad del cuidado del lugar.
- Con Matemáticas y particularmente con Geometría, para hacer cálculos y mediciones de los espacios en que pudiera estar subdividida la plaza (canteros, espacios para recreación, caminos interiores, etc.).
- Con Historia relevando información respecto al origen del lugar, fecha de su inauguración, personas involucradas y, si tuviera monumentos o motivos históricos, estudio de las personas a las que se les quiso rendir homenaje o causas de su emplazamiento en el lugar.
- Con Disciplinas Artísticas para analizar las obras de escultura que pudiera tener o eventualmente estudiar la posibilidad de reparaciones u obtención de alguna.

Es decir, queremos enfatizar que el aprendizaje-servicio no es mero asistencialismo o voluntariado social con una única finalidad: atender necesidades de la comunidad. Lo que lo distingue es, precisamente, su propósito de desarrollar aprendizajes en los alumnos participantes y que estos aprendizajes se produzcan como consecuencia directa de su participación en tareas comunitarias.

En el segundo aspecto decimos que promueve conductas prosociales a las que nos referiremos en el próximo capítulo.

No se nos escapa que determinar los contenidos es un aspecto esencial si sostenemos que el aprendizaje-servicio tiene por finalidad promover y desarrollar aprendizajes a partir de la participación de los alumnos en un proyecto comunitario. Por lo tanto no hay aprendizaje-servicio sin una clara definición de los contenidos objeto de aprendizajes. Pero estos contenidos están en función de la acción comunitaria y son distintos y variados según sean las características de la intervención social a realizarse. Hemos formulado algunos ejemplos que dan cuenta de la diversidad de los contenidos que pueden seleccionarse en función del proyecto. Si no hay contenidos definidos, no hay, estrictamente hablando, aprendizaje-servicio sino mera acción comunitaria, que podrá tener gran valor como tal, pero que desperdicia las ricas posibilidades que brinda para desarrollar aprendizajes escolares.

## Otras conceptualizaciones

Existen otras conceptualizaciones del aprendizaje-servicio. María Nieves Tapia en su excelente libro "La solidaridad como pedagogía"<sup>2</sup> hace una pormenorizada referencia a varias definiciones de autores nacionales e internacionales.<sup>3</sup>

Muchos de ellos lo caracterizan como "una pedagogía", "una metodología de enseñanza", "una forma de aprendizaje experimental". Tal es el caso, a manera de ejemplificación, de la definición acordada en los "standards" nacionales de los Estados Unidos de Norteamérica que dice: *"El aprendizaje-servicio es un método por el cual los jóvenes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a necesidades reales de la comunidad, están coordinadas en colaboración entre la escuela y la comunidad, están integradas en el currículo académico de cada estudiante, proveen tiempo estructurado para que cada estudiante piense, hable y escriba sobre lo que hizo y vio durante la actividad de servicio en curso, dan a los jóvenes oportunidades de emplear competencias y conocimientos académicos recién adquiridos en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades, potencian lo que es enseñado en la escuela extendiendo el aprendizaje de los estudiantes más allá del aula, ayudan a desarrollar el sentido de solidaridad con los demás."*<sup>4</sup>

Esta definición, expuesta a manera de ejemplo, describe al aprendizaje-servicio como un método y es consecuente con la de gran parte de la doctrina. Por nuestra parte hemos optado, como hemos dicho, por considerar el aprendizaje-servicio no como un método, sino como un servicio comunitario solidario que promueve y desarrolla aprendizajes en los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje-servicio trasciende la conceptualización metodológica y enfatizamos su caracterización en el desarrollo de los aprendizajes, los que, por otra parte, consideramos de alta significación para la formación de los estudiantes de los diferentes niveles

---

<sup>2</sup> Tapia, María Nieves. **La solidaridad como pedagogía**. Editorial Ciudad Nueva. Bs. As. 2000.

<sup>3</sup> Andrew Furco: "El aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza". Alice Halsted: "...el aprendizaje-servicio es la metodología de enseñanza y aprendizaje". Citados por Tapia, María Nieves en ob. cit.

<sup>4</sup> National Alliance for Service-Learning in Education Reform. *Estándares de calidad para experiencias escolares de aprendizaje-servicio*. Washington D.C. EE.UU. mayo de 1993. Citado en Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario". Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Setiembre de 1998.



del sistema educativo. Creemos que considerarlo una metodología, un método o una forma de enseñanza, limita la trascendencia de sus posibilidades y centraliza su esencialidad en el aspecto metodológico.

En efecto, en materia educativa siempre se ha considerado que una metodología es un conjunto de procedimientos, técnicas y formas específicas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente que sea posible. Es una disciplina dirigida a orientar la enseñanza y en tal carácter es un medio y no un fin, por lo que el docente puede estar dispuesto a alterarla siempre que la situación de enseñanza y aprendizaje lo requiera. Sabemos que hay una metodología para las Matemáticas, otra para la Historia y otra para la Geografía y para cada uno de los distintos campos disciplinares, y no se nos ocurre decir que la Matemática, la Historia o la Geografía son una metodología.

Una metodología no tiene un fin en sí mismo y el aprendizaje-servicio lo tiene. Una metodología es circunstancial y el aprendizaje-servicio es, desde nuestro punto de vista, esencial en la formación de los estudiantes. El aprendizaje-servicio requiere una metodología específica pero, desde nuestro punto de vista, reiteramos, no es una metodología.

Por el contrario, como dijimos, el aprendizaje-servicio requiere una definición de los contenidos de conocimientos, conceptuales, actitudinales y emocionales, seleccionados por la escuela, a ser aprendidos y enseñados en uno o varios espacios curriculares, tendientes a alcanzar determinados objetivos pedagógicos, y que son logrados a partir de la realización por parte de los alumnos de diferentes y variadas acciones comunitarias solidarias.

La diferenciación que hacemos no es puramente teórica. Centrar la conceptualización del aprendizaje-servicio en el desarrollo de aprendizajes es valorizar éstos y enfatizar que el aprendizaje-servicio tiene por finalidad básica el aprendizaje. Decir que es un método, o un procedimiento pedagógico, es centrar el aprendizaje-servicio en un aspecto del mismo: la forma en que se lleva a cabo, esto es en el servicio, y se corre el riesgo de limitarlo a este aspecto perdiendo de vista su finalidad pedagógica.

Reiteramos que existen centenares de definiciones del aprendizaje-servicio que enfatizan algún aspecto del mismo que sus autores consideran relevante: las actividades comunitarias, la metodología, los aprendizajes solidarios, los aprendizajes prosociales, etc.



# Los aprendizajes promovidos a través del aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio promueve y desarrolla aprendizajes. Caracterizando el mismo podemos decir que es un aprendizaje participativo, que se produce fundamentalmente por la experiencia directa, significativo, integrativo y vital.

Es *participativo* por cuanto el alumno asume una actitud activa, cooperativa, que le posibilita tomar iniciativas y resolver situaciones propias de la realidad social.

Se caracteriza además por que realiza *experiencias directas* que constituyen formas de aprendizaje que involucran al aprendiz de una manera particular e integral.

Es *integrativo* en el sentido que le posibilita al alumno formar parte de un grupo e interactuar en él volcando sus conocimientos, capacidades, habilidades y efectuando aportes tendientes a alcanzar objetivos compartidos.

Es *vital* porque posibilita al alumno participar de un proceso creativo que involucra todo su ser y en el que su vida está en juego.

El aprendizaje-servicio promueve una serie diversa y rica de aprendizajes. Entre ellos mencionamos:

## **Desarrolla actitudes valiosas para la convivencia social**

El aprendizaje-servicio posibilita desarrollar una serie de actitudes valiosas para la convivencia social. Son las que se denominan conductas prosociales, tales como cooperación, solidaridad, ayuda, respeto, tolerancia, comprensión del otro, responsabilidad y compromiso. Las conductas prosociales han sido definidas como: "*Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (Roche, 1991).*"<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Roche Olivar, Robert. *Pedagogía y Educación para la prosocialidad*. Editorial Ciudad Nueva. Bs. As. 1997.

En las actuales circunstancias sociales, donde se observan modelos de comportamientos agresivos, individualistas y altamente competitivos, resulta particularmente importante estimular el desarrollo de actitudes prosociales tendientes a generar ámbitos de convivencia más humanos, relaciones interpersonales más armónicas y comportamientos solidarios.<sup>6</sup>

Los comportamientos solidarios se caracterizan por la ayuda al otro. *"Hay muchas maneras de ayudar al prójimo. Maimónides las clasificó teniendo en cuenta la genuinidad de la voluntad de ayudar, el grado de anonimato, el respeto por el otro y la utilidad final de la ayuda. El grado inferior de los ocho niveles de su tabla es aquel que ayuda de mala gana. El superior es quien ayuda de tal modo que el otro no necesite después más ayuda."*<sup>7</sup>

No hay duda que uno de los aprendizajes más importantes que promueve el aprendizaje-servicio es el aprendizaje del valor de la solidaridad o, mejor dicho, de una cultura solidaria. Ésta se desarrolla realizando actos solidarios y reflexionando sobre el significado de ellos, experimentando el gozo del compartir con el otro. *"En los hechos, la noción del gozo del agente solidario con relación a su tarea es imprescindible para cualquier organización que tenga en sus planes la sustentabilidad genuina de su acción. Esta sustentabilidad que va más allá de la acción de emergencia y más allá de los fondos con los que pueda contar la institución del caso, se basa en el alma de sus integrantes y no en otra cosa. Ese gozo, no es el mero placer, sino que es una noción de sentido y una gratitud por la experiencia que, sin duda, agranda el alma y la mente, permitiendo la humanización de los vínculos y de las personas que los viven en forma compartida.*

*En esa clave, y aunque parezca contradictorio, el gozo en la tarea solidaria es compatible con el dolor de ver el sufrimiento ajeno y sentirlo como propio. El gozo del que vive la solidaridad, dentro del significado que aquí queremos darle, implica la vital sensación de plenitud que surge de encontrarle sentido al dolor, no a su ausencia, y dentro de ese sentido, encontrar las fuerzas para crecer y dar o recibir una mano.*

---

<sup>6</sup> "... hubo pleno consenso acerca de la necesidad de iniciar una 'fuerte campaña para promover la cultura de la solidaridad' en la Argentina, para lo cual se consideró conveniente incluir la enseñanza de ese concepto como contenido transversal en el currículo escolar..." II Congreso Nacional del Foro del Sector Social. Diario "La Nación", 12 de noviembre de 2001.

<sup>7</sup> Kliskberg, Bernardo. *Ética y economía. La relación relegada*. La Gaceta de Económicas. Bs. As. 27 de mayo de 2001.

*Hay que hacer el bien mirando a quién. Ser solidario es a veces dar pan y otras no darlo, para que el otro aprenda cómo amasarlo por sí mismo. Ser solidario es, también, a veces aprender a recibir el pan, o a amasarlo uno mismo. Discernir entre estas alternativas sólo es posible con ojos y corazón abiertos.*"<sup>8</sup>

Asimismo, el aprendizaje-servicio estimula el pensamiento creativo y el desarrollo de habilidades y destrezas para actuar en situaciones problemáticas. La índole de las actividades que se realizan requiere el ejercicio de determinadas facultades intelectuales y habilidades específicas para resolver las distintas situaciones que se presentan.

### **Favorece la comprensión de la realidad social**

En algunas circunstancias el aprendizaje-servicio es la única posibilidad para muchos adolescentes de acceder al conocimiento de la realidad social en algunas de sus manifestaciones más problematizadas. Esta comprensión se va realizando paulatina y progresivamente, a medida que el alumno va desarrollando experiencias directas que tienen la propiedad de estimular su propio involucramiento. Es de esperar que en tales instancias asuma una actitud consciente, responsable y comprometida con la comunidad y que vaya desarrollando su compromiso social, que forma parte del objetivo de prepararlo para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Porque, en definitiva, todos somos responsables de todos. La insolidaridad es contraria a la dignidad humana. *"Todas las actividades escolares deberían tener, siempre que fuese posible, su punto de partida en la comunidad, o guardar relación con ella. Remontarse a lo más abstracto, ir a lo más general, pero partiendo de las realidades comunitarias, no sólo para dar un sentido de cosa concreta, sino también para ayudar a conocer las realidades sociales... Esa práctica contribuiría a que el educando tomara conciencia de esa comunidad, en la cual tiene que vivir y de la cual tiene que formar parte como ciudadano.... El educando no sólo conocería mejor la dinámica de la vida social, sino que también podría inspirarse en ella para el ejercicio de una futura profesión. La comunidad podría ser, asimismo, un motivo que, en forma de centro de interés, agrupase un posible número de disciplinas, para una enseñanza integrada."*<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Espeche, Miguel Enrique. *La solidaridad sustentable*. Diario "La Nación". Bs. As. 30 de mayo de 2003.

<sup>9</sup> Nérici, Imideo G. *Metodología de la enseñanza*. Editorial Kapelusz Mexicana. México, 1980.

La posibilidad de establecer relaciones con otros grupos sociales constituye una importante fuente de aprendizaje mutuo. Convivir con la diferencia posibilita comprender muchas situaciones, conductas, formas de pensar y de vivir que de otra manera resultan inaceptables y es la fuente generadora de prejuicios.<sup>10</sup>

Muchas veces la discriminación es consecuencia de falta de contacto con el colectivo discriminado, por lo que fomentar una vinculación humana efectiva puede contribuir a cuestionar las imágenes discriminatorias construidas frecuentemente en el medio social en que el alumno participa.

Hay un rechazo en nuestra sociedad a las actitudes de discriminación (por razón de raza, religión, etnia, cultura, etc.), pero muchas veces estas actitudes discriminatorias se expresan en forma velada o solapada (porque ensucian, porque tienen mal olor, porque entrañan un peligro potencial, etc.). *"En la actualidad, la función de la escuela debe incluir la necesidad de preservar las particularidades. No sólo en lo que respecta a la tolerancia hacia otras identidades culturales sino a incorporar la diversidad como un elemento constitutivo del proceso pedagógico. Si el otro es 'diferente', seguro que tengo muchas cosas para aprender de él."*<sup>11</sup>

El acercarse a una realidad, en algunos casos desconocida, por lo menos desde la experiencia vital, posibilita que el alumno reflexione sobre la misma y piense con relación a ella, ampliando el campo de su conocimiento de la realidad social.

### **Estimula a participar de un proyecto transformador**

A partir de las vivencias que el alumno experimenta con el aprendizaje-servicio y de la reflexión acerca de la realidad social en la que está participando es posible construir un proyecto transformador y vivirlo al mismo tiempo, constituyendo una nueva y valiosa instancia de aprendizaje. La dificultad del desafío opera como un incentivo para el análisis crítico de la realidad social y para asumir valores éticos que contribuyan a la construcción responsable del bien común. Es un ámbito propicio para operar directamente sobre la realidad ayudando a generar pequeños espacios de cuestionamiento y transformación.

---

<sup>10</sup> "Se ha visto que estar con niños con discapacidad genera mejores resultados en los niños llamados normales porque aprenden a convivir con la diferencia". Entrevista al Dr. Elbio Néstor Suárez Ojeda. Diario "La Nación", Bs. As, 21 de octubre de 2001.

<sup>11</sup> Filmus, Daniel. **Una escuela para la esperanza**. Temas Grupo Editorial S. R. L. Bs. As. 2002.

Muchas veces la realidad local puede asumirse como inmodificable. Las calles sucias, el parque descuidado, la contaminación ambiental pueden verse como aspectos irrecuperables y hasta pueden llegar a formar parte de la rutina cotidiana. Solamente el cuestionamiento y la reflexión pueden generar acciones tendientes a su transformación. Esta es una responsabilidad docente ya que es el docente el que tiene que realizar los señalamientos que den cuenta de estas situaciones.

### **Favorece la adaptación a los cambios sociales**

El acercamiento a la realidad a través de su participación en un programa de aprendizaje-servicio permite al adolescente adaptarse a los cambios sociales y operar en circunstancias de incertidumbre, innovando ante la realidad social. *"(El aprendizaje innovativo) es el tipo de aprendizaje empleado para producir el cambio, renovación, reestructuración y reformulación de problemas. Es el medio para permitir a los individuos y grupos sociales actuar de consumo."*<sup>12</sup>

Muchas veces se critica a la escuela su conservadorismo y la poca actualidad de los contenidos curriculares objeto de aprendizajes. Precisamente el aprendizaje-servicio posibilita una actualización permanente de los contenidos escolares por la posibilidad de confrontarlos con los problemas de la realidad y ser fuente de indagaciones y análisis a partir de las problemáticas vivenciadas.

### **Posibilita la contextualización de los aprendizajes**

En el curso de su carrera en la escuela media el alumno ha desarrollado una serie de aprendizajes con pocas oportunidades de integrar los mismos. El diseño curricular disciplinar, que caracteriza a la escuela media, hace que los aprendizajes se desarrollen de una manera fragmentada. El aprendizaje-servicio opera, por el contrario, en la realidad social, compleja y cambiante, y es allí donde el alumno tiene oportunidad de realizar experiencias en las que debe poner en acto los aprendizajes desarrollados en forma fragmentada. Esta integración le posibilita desarrollar una valiosa serie de experiencias de aprendizaje en los que tiene que aplicar conocimientos, habilidades y destrezas para resolver situaciones reales y concretas de la realidad.

---

<sup>12</sup> Pilleux, Mauricio D. Ob. cit.

Los aprendizajes que el alumno realiza durante su tránsito por la escuela media, generalmente, son aprendizajes parcializados, producto de la organización disciplinar del currículum. Esto hace absolutamente necesario instancias de contextualización, donde los aprendizajes desarrollados puedan ser puestos en acción en circunstancias reales. El conocimiento del mundo real se convierte en una necesidad vital y las formas de operar en el mismo requieren la aplicación de distintos y variados aprendizajes en forma multidisciplinar. Dice Edgar Morin: *"A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios."*<sup>13/14</sup>

Y en el mismo sentido se expresa Claude Bastien cuando dice *"...la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino, por el contrario, hacia su contextualización..."*<sup>15</sup>

La realidad del mundo es una complejidad y el hombre debe enfrentar esa complejidad con sus conocimientos. El aprendizaje-servicio, en tanto aprendizaje que se contextualiza en la realidad social, es un instrumento invaluable, desde el punto de vista pedagógico, para que el alumno experimente estas situaciones complejas y resuelva con sus saberes los problemas que se le presenten. *"Progresos gigantescos en los conocimientos han sido efectuados en el marco de las especializaciones disciplinarias, en el transcurso del siglo XX. Pero estos progresos están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades. Por esta razón, enormes obstáculos se han acumulado para impedir el ejercicio del conocimiento pertinente en el seno de nuestros sistemas de enseñanza."*<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Morin, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO. Francia. 1999.

<sup>14</sup> Edgar Morin señala que "... el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación. El desarrollo de la aptitud para contextualizar tiende a producir el surgimiento de un pensamiento "ecologizante" en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio - cultural, social, económico, político y por supuesto, natural-. No hace más que situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver cómo éste modifica al contexto o cómo le da una luz dentro de la unidad, reconocer, por ejemplo, la unidad humana a través de las diversidades humanas". Edgar Morin. **La cabeza bien puesta**. Ediciones Nueva Visión. Bs. As. 2002.

<sup>15</sup> Bastien, Claude. **Le décalage entre logique et connaissance**. En *Courrier du CNRS*, N° 79. Octubre de 1992.

<sup>16</sup> Morin, Edgar. *Ob. cit.*



En nuestros días el contexto de cualquier conocimiento social, político, económico, ecológico es el mundo. Por eso el conocimiento del mundo es una necesidad intelectual y vital porque posibilita complementar el conocimiento aislado, que es una abstracción, con un pensamiento integrado que permita comprender la realidad. Este es un pensamiento complejo que distingue, vincula y relaciona los distintos componentes de un todo.

Uno de los problemas del adolescente de la escuela media es que frecuentemente vive entres dos mundos: "el mundo real" y "el mundo escolar". En el mundo real se enfrenta con distintas dificultades que trata de solucionar de las más variadas formas utilizando los conocimientos, habilidades y destrezas que ha ido desarrollando para hacer frente a esas situaciones. En el mundo escolar utiliza otras diferentes formas de enfrentar las dificultades, porque en el mundo escolar existen otros códigos, procedimientos, cultura y valores, propios de la institución y que muchas veces no se corresponden con los del mundo real. Tratar de integrar esos mundos es una tarea pedagógica que está pendiente, pero el aprendizaje-servicio intenta un camino en ese sentido.

Se señala en los últimos años como necesidad en la formación de los alumnos, particularmente en los de la escuela media, el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, así como el de la capacidad de resolución de problemas. Para que estas habilidades se transformen en actitudes cotidianas es necesario que sean experimentadas y vividas en el ámbito adecuado. El aprendizaje-servicio posibilita, por sus características metodológicas, tales experiencias.

Asimismo las realidades que el alumno tiene oportunidad de experimentar le posibilitan recorrer el camino inverso, esto es, indagar, analizar, buscar información, estudiar de distintas fuentes bibliográficas las explicaciones doctrinarias de las realidades que observa y en las que participa.

### **Desarrolla valores democráticos y pluralistas**

Los valores son propios de la naturaleza humana. Se moldean a través de los procesos culturales y se desarrollan y afianzan por medio del ejercicio cotidiano de la libertad. Es en el campo de los valores donde anclan las actitudes. El contraste de ideas, la confrontación de opiniones, el enfrentamiento de posiciones diferentes, adquieren la categoría de instrumentos pedagógicos. Los alumnos comprenden así la complejidad de los procesos sociales y a abandonar el prejuicio y la represión de toda idea

que esté vinculada a la desigualdad y la diferencia. La aceptación de la diversidad y la pluralidad debe ser expresamente estimulada para generar comportamientos democráticos, igualitarios y equitativos.

Es necesario superar discriminaciones que están subyacentes en la sociedad, como las que se relacionan con las mujeres, los indígenas, los negros, ciertos grupos de extranjeros, los discapacitados. El aprendizaje-servicio posibilita muchas veces a los alumnos el contacto con algunos de estos grupos sociales u otros igualmente discriminados y la comprensión de sus dificultades, idiosincrasia, cultura<sup>17</sup>, valores, comportamientos, creencias y conductas.

Vivimos tiempos de incomprensión generalizada, fenómeno que se da entre países, entre comunidades, entre regiones, entre miembros de una pareja y hasta entre padres e hijos. El aprendizaje de la comprensión del otro, necesariamente diferente a mí, es una tarea compleja. Resultan insuficientes los medios objetivos de conocimiento y solamente es posible cuando sentimos y concebimos al otro o a los otros como personas y cuando podemos reconocer sus sufrimientos y sus alegrías, sus formas de comportamiento y el porqué de algunas de sus actitudes.

La UNESCO ha recomendado los trabajos comunitarios solidarios como uno de los medios para disminuir estas incomprensiones. En un muy importante trabajo publicado en el año 1996, en tal sentido, señala: "*Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar de la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias -e incluso los conflictos- entre los individuos.*"<sup>18</sup>

En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad...

---

<sup>17</sup> "... hay que pensar la cultura en un sentido antropológico: una cultura proporciona los conocimientos y valores, símbolos que orientan y guían las vidas humanas." Edgar Morin. **La cabeza bien puesta**. Editorial Nueva Visión. Bs. As. 1999.

<sup>18</sup> UNESCO. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid, 1996.

## Promueve aprendizajes en el campo de la Gestión Social

El aprendizaje-servicio fomenta entre los alumnos una actitud positiva hacia la responsabilidad social y además les posibilita desarrollar competencias propias de la gestión social. Estas competencias son cada vez más apreciadas en las organizaciones de todo tipo, incluso en las que operan en el campo de los negocios, atento a la creciente demanda social para que las empresas asuman mayores responsabilidades en este sentido.

La responsabilidad social de las empresas y la gestión de las mismas en el ámbito social es un tema de importancia particular en nuestros días y muchas empresas han encarado serias acciones tendientes a revertir situaciones sociales particularmente conflictivas.<sup>19-20</sup>

Las empresas y las organizaciones en general son cada vez más conscientes de la estrecha relación que tienen con la sociedad. La empresa ha dejado de ser un sistema cerrado para pasar a constituir un sistema abierto con interacciones de distinto tipo con la comunidad. De tal manera la responsabilidad social no debe interpretarse como una opción de las organizaciones sino como la respuesta a una demanda social cada vez más fuerte respecto a que deben cumplir más allá de un rol económico también un importante papel social.

Una empresa socialmente responsable es entendida como aquella que más allá de sus legítimos intereses económicos atiende también, con la misma significatividad, los efectos sociales, ambientales, ecológicos, el ambiente de trabajo y todas las consecuencias de diverso tipo que su actividad genera. La sociedad considera que las empresas deben convertirse en protagonistas en el desarrollo de una sociedad con más justicia social y más equidad.

Las empresas y las organizaciones comunitarias están empezando a buscar nuevos modos de trabajo integrado. Si bien los objetivos y finalidades de cada una de ellas difieren, ambas son importantes actores sociales con

---

<sup>19</sup> James Autin, que preside la iniciativa de empresa social en la Escuela de Negocios de Harvard, cree que la educación en estos temas no trata simplemente de fomentar entre los alumnos una actitud positiva hacia la responsabilidad social, sino de equiparlos con "conocimientos analíticos y comprensión institucional para operar efectivamente en los campos del sector social". Diario "El Cronista". Bs. As. 15 de noviembre de 2001.

<sup>20</sup> "Si hasta ahora, para el fortalecimiento del Tercer Sector, se pensaba básicamente en cómo aplicar herramientas de la gestión empresarial en las organizaciones sin fines de lucro, podemos decir que la gestión de valores y en particular de la solidaridad, constituye una estrategia propia de la gestión social que está comenzando a ser incorporada por el management empresarial." Tobar, Federico; Fernández Pardo, Carlos. **Organizaciones Solidarias**. Editorial Lugar. Bs. As. 2001.

recíprocas interdependencias y buscan trascender sus respectivos roles sociales en la búsqueda de acciones compartidas tendientes al desarrollo social y comunitario.<sup>21</sup>

Un estudio realizado recientemente por el Instituto de Altos Estudios Empresariales de la Universidad Austral (IAE) señala que la comunidad empresaria argentina tiene el potencial suficiente que le permitirá integrar la responsabilidad social empresaria a sus compañías, para lo cual se requiere "*buena preparación y firme fuerza de voluntad*".<sup>22</sup>

El compromiso de las empresas puede expresarse de varias maneras: donaciones, creación de fundaciones, capacitación de empleados, ayuda económica ante circunstancias específicas a sus dependientes o familiares, cuidado del medio ambiente, compromiso directo con la comunidad.

Según el informe mencionado de las 355 empresas relevadas en el año 2001, el 43% hace contribuciones efectivas a la comunidad y el 33% tiene empleados asignados específicamente a esa actividad. El 15% de las empresas relevadas tiene una fundación y el 50% involucra al personal con la misma. De las empresas que colaboran el 58,1% lo hace en forma independiente, ya sea con productos o servicios. El 25,8% actúa en alianza con alguna ONG, un 6,5% lo hace en colaboración con el Gobierno y un 5,8% con instituciones religiosas.

¿Qué es lo que impulsa a las empresas a desarrollar programas o participar en proyectos de responsabilidad social? Muchas pueden ser las causas y motivaciones. Entre ellas podemos mencionar: mejorar su imagen corporativa ante la comunidad y particularmente ante sus potenciales clientes, obtener ventajas competitivas, aumentar la productividad y mejorar las relaciones internas con sus empleados, legitimarse ante la comunidad, el sentido de obligación moral y responsabilidad social.

Del citado estudio surge que en nuestro medio las acciones de las empresas son todavía reactivas, esporádicas, fragmentadas y poco integradas

---

<sup>21</sup> "*La colaboración entre las empresas y las ONG transita por distintos estadios. Inicialmente suele tomar un carácter filantrópico tradicional, consistente en el aporte de la empresa a la ONG. Pero a menudo la relación evoluciona y se pasa a una fase transaccional en la que existen aportes en ambas direcciones. Hay casos en que el vínculo adopta un vigoroso carácter integrador. Se produce entonces una construcción conjunta de valor y la relación entre la ONG y la empresa se fortifica a tal punto que ambas se consideran en relación con los objetivos sociales compartidos... La colaboración y las alianzas entre estos dos actores centrales de la vida económica y social comenzaron a ser estudiadas en los centros académicos de los países desarrollados hace ya algunos años*". Diario "La Nación". Bs. As. 17 de abril de 2002.

<sup>22</sup> Diario "La Nación". Bs. As. 26 de mayo de 2002.

a la estrategia principal de la empresa. Mientras en el mundo la acción de las empresas hacia la comunidad fue avanzando desde la caridad a la responsabilidad social, en nuestro medio no está todavía suficientemente consolidada la acción sistemática, integrada y programada para alcanzar fines de responsabilidad comunitaria, si bien es de destacar que se observan avances y nuevas concepciones orientadas en tal sentido.

Esta particular actividad empresaria orientada hacia la comunidad conforma lo que se denomina "gestión social", que requiere que los que la realicen desarrollen determinadas competencias propias de la misma que tienen características de especificidad. Es en este sentido que señalamos que el aprendizaje-servicio posibilita a los alumnos participantes el desarrollo de estas competencias.



# La aparición del aprendizaje-servicio en el currículum escolar

Varias son las causas que han originado la aparición del aprendizaje-servicio con más ímpetu en el currículum escolar en los últimos años. *"Desde que, en 1966, Harvard iniciara su primer curso de aprendizaje-servicio, centenares de universidades y escuelas en todo el mundo han incluido este tipo de actividades en su currículum formal. Universidades del prestigio de Berkeley y Stanford han fundado institutos de capacitación docente en aprendizaje-servicio. Países tan diversos como Italia, Alemania, Botswana, Australia y Chile están promoviendo programas nacionales o regionales para que los estudiantes puedan servir a la comunidad aplicando los conocimientos adquiridos en la educación formal. En Argentina, la organización del bachillerato internacional, al que están adheridos algunos de los colegios más prestigiosos, exige que los alumnos cursen y aprueben la materia CAS (Creatividad, Acción y Servicio). Esta materia busca propiciar que los alumnos se conviertan en ciudadanos responsables y solidarios, que sean capaces de poner su creatividad y talentos en acción para el beneficio de los demás. Así promueve la participación activa de los jóvenes estudiantes en la sociedad y el trabajo en cooperación con otras personas. Las experiencias de aprendizaje-servicio que tuvieron lugar en nuestro país en estos últimos años han sido múltiples, se han desarrollado en todos los niveles de enseñanza y en todos los sectores sociales."*<sup>23</sup>

El Aprendizaje-Servicio, como todo programa o propuesta pedagógica, tiene una dimensión política y una determinada concepción del hombre y de la sociedad. El aprendizaje-servicio se inscribe en una concepción del hombre solidario, en una sociedad que procura mejorar las condiciones de equidad social y realizar acciones tendientes a aumentar la calidad de vida de una comunidad en general o de un sector específico que requiere mayor atención. De todas maneras es necesario señalar que la aplicación de un proyecto pedagógico está condicionada a una situación determinada, es decir a un contexto, a veces favorable y otras veces desfavorable para el desarrollo del mismo.

Asimismo coincide temporalmente con la aparición de nuevas concepciones acerca de los aprendizajes escolares en función de nuevos aportes conceptuales respecto a la inteligencia.

---

<sup>23</sup> Diario "La Nación". Bs. As. 28 de febrero de 2003.

La evolución del concepto de inteligencia de los últimos años abarca diversos aspectos. Por un lado, la propuesta de los cuatro pilares básicos de la educación definidos en el informe Delors: aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a convivir con el otro, particularmente este último. Por otro lado, la aparición de conceptualizaciones más amplias del concepto de inteligencia como la de inteligencia emocional u otras similares, que tratan de asociar el conocimiento, la emoción, los sentimientos, los valores y los aprendizajes múltiples. Los diseños curriculares más modernos intentan que los sentimientos, los deseos, las emociones y los valores no queden al margen de los aprendizajes escolares y se sistematice su aprendizaje.

Por otra parte en nuestros días asistimos a una situación de deterioro de los vínculos sociales, que promueve la soledad, la discriminación, el aislamiento, el individualismo, las carencias afectivas y la violencia. La escuela debe recuperar la dimensión humanizadora y darle un lugar en la misma al desarrollo de los valores. En las actuales circunstancias del desarrollo de la sociedad la escuela debe asumir que se espera de ella que sea motor del cambio. Diversas expresiones y manifestaciones de distintos actores sociales, frecuentemente expresadas a través de encuestas de opinión, señalan la esperanza de la comunidad en la acción de la escuela. Es ella la que tiene que alentar un pensar compartido, estimular una mentalidad constructiva, desarrollar el sentido comunitario y mostrar los valores sociales. En general, el tratamiento de los valores no deja de ser más que una proclamación con pocas posibilidades de que los alumnos puedan experimentarlos vivencialmente, que es, pedagógicamente, la única forma en que pueden ser desarrollados.

El acercamiento, a través del aprendizaje-servicio, a la realidad de diversos grupos sociales de la comunidad que padecen situaciones de marginación, minusvalía, discapacidad, aislamiento, carencias afectivas, genera instancias de conocimiento y reconocimiento mutuo y contribuye a la rearticulación del tejido social.

Cabe señalar que tales proyectos no posibilitarán solucionar los problemas abordados que, seguramente, reconocen causas profundas. Sin embargo, la escuela no puede permanecer ajena a los mismos y debe brindar, dentro de sus posibilidades, respuesta a las nuevas demandas sociales y movilizar sus recursos para abrir caminos creativos de participación y sensibilización.



Creemos también que los actores sociales están tomando conciencia de que las formas de convivencia actuales no son satisfactorias. El hombre convive con la agresividad, con la desconfianza, con la inseguridad, con temores y celos. Percibe que su vida de relación está deteriorada y ante estas circunstancias busca revertir la situación. Como en tantas otras instancias, la sociedad recurre a la escuela para que, a partir de ella, se propongan valores de solidaridad y cooperación y se prepare a futuras generaciones para la transformación de las formas de vinculación de los actores sociales con la esperanza de mejores condiciones de vida.

Es por esos motivos que en los últimos años se ha ido incrementando el aprendizaje-servicio en las escuelas sistematizando y formalizando actividades de voluntariado social que reconocen una larga tradición en la educación argentina.

Cabe señalar que la aparición del aprendizaje-servicio en la escuela se corresponde con la creciente significatividad que va alcanzando el Tercer Sector<sup>24</sup> en la realidad socioeconómica. El Tercer Sector, integrado por el conjunto de las personas y organizaciones que tienen por finalidad mejorar la vida de las personas en algún sentido, constituye en nuestros días la octava economía mundial. En los EE.UU. participa del 8% del PBI y es fuente de empleo para el 10% de la población económica activa. Se estima que en todo el mundo hay 20 millones de instituciones constituidas con esta finalidad en 130 naciones.

*"En Francia, la cifra total de asociaciones en actividad se estima en aproximadamente 600.000. De unas 5.000 por año, a principios de siglo, el número de creaciones anuales de asociaciones ha superado la cifra de 10.000 en la década de 1960 y luego ha aumentado de manera casi constante hasta alcanzar los 50.000 de la actualidad. La encuesta realizada por el C.R.E.D.O.C en 1986 cifra en 1 de cada 2 el número de franceses que participan en por lo menos una asociación."*<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> "A pesar de su creciente importancia en términos de tamaño e influencia en la sociedad, no existe en la actualidad una definición comúnmente aceptada del tercer sector. Esto se debe a la gran cantidad y variedad de organizaciones que lo conforman; desde centros vecinales, asociaciones civiles, fundaciones, cooperadoras y hasta sociedades de ayuda mutua, comedores infantiles y centros de estudio e investigación. Sin embargo, su nombre, al menos, permite diferenciarlo de los otros dos tradicionalmente existentes: el sector público, integrado por organismos y empresas estatales, y el sector privado, integrado por parte del mercado. Diario "La Prensa". Bs. As. 23 de julio de 2001.

<sup>25</sup> Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1994.

Según cifras publicadas por las Naciones Unidas y el Banco Interamericano de Desarrollo existen en la Argentina 104.642 ONG<sup>26</sup>, de las cuales el 64,3% tiene entidad legal y el 35,7% restante no está jurídicamente reconocido.

Cada vez son más las personas que se suman como voluntarios a las organizaciones solidarias. En el año 2001 el número de personas que ofreció su tiempo a los demás, sin esperar ser remunerado, alcanzó el 32% contra un 25% del año inmediato anterior.<sup>27</sup>

Lo típico del quehacer de los voluntarios es que no buscan retribución material y que su objetivo es reparar el tejido social, muchas veces lastimado y al margen de la acción del Estado<sup>28</sup>. En un mundo señalado como "economicista" por cuanto cada vez más la economía influye en las relaciones interpersonales e internacionales resulta si se quiere paradójico este potencial del voluntariado que no busca beneficios económicos ni de poder, ya que se funda en valores éticos.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> La expresión "Organización No Gubernamental" (ONG), surgió en el seno de las Naciones Unidas para identificar a aquellas organizaciones con carácter consultivo o de observación, diferenciándolas de los gobiernos miembros. Esta expresión posteriormente se generalizó para el resto de las organizaciones voluntarias y sin fines de lucro sin vinculación alguna con la Organización de las Naciones Unidas. Es la más usada para referirse a las organizaciones no gubernamentales y sin propósitos de lucro, formalmente constituidas o no.

<sup>27</sup> Datos del Diario "La Nación". Bs. As. 15 de junio de 2002.

<sup>28</sup> "Un aspecto de suma importancia es el que se refiere a la relación entre las organizaciones del voluntariado y el orden estatal. Al respecto, ha de tenerse en cuenta que tanto más se facilita la actividad de los voluntarios cuando existe un sector oficial sano y eficiente, que no le pone obstáculos de carácter administrativo o burocrático. Por lo tanto lo que muchas ONG esperan es que en algunas naciones se eliminen las trabas que afectan las formas de libre asociación, que se anule en tal sentido toda legislación limitativa y que, por otra parte, sea factible el libre empleo de los medios tecnológicos que dinamizan las comunicaciones y el transporte, indispensables para alcanzar el máximo nivel de eficiencia en las acciones que se emprenden. Los voluntariados han sido siempre celosos de su independencia del poder gubernamental. Han venido demostrando cuánto es posible hacer en libertad, de qué manera fluyen las iniciativas y el esfuerzo realizador cuando la motivación principal es hacer el bien al mayor número posible de personas. Se han fundado estimaciones cuantitativas que asombran en lo que concierne a la gravitación económica de las ONG, suponiendo que fuera posible convertir en moneda sus obras, o sus horas de trabajo y dedicación. Sin embargo, lo más valioso se esconde en la malla de los números. Lo que cuenta, en definitiva, son los méritos humanos y sociales puestos en acción, los modos efectivos de expresar solidaridad, los sentimientos, la buena voluntad." Diario "La Nación" 11 de noviembre de 2001.

<sup>29</sup> "En una encuesta en Perú sobre por qué se practica el voluntariado, las dos respuestas mayoritarias de los voluntarios fueron «el deseo de ayudar a los otros» y «sentirse realizado como persona» (Universidad del Pacífico). Las bases culturales latinoamericanas son ricas en valores éticos. En la civilización judeo-cristiana y en las culturas indígenas que forman parte central de la matriz cultural de la región, el mandato de ayudar a otros es terminante. El texto bíblico transmite el mensaje de que es simplemente la manera correcta de vivir. Enfatiza, asimismo, que en realidad quien ayuda al otro se está ayudando a sí mismo". Klksberg, Bernardo. Diario "La Nación". Bs. As. 27 de junio de 2003.

# Metodología

**E**n la búsqueda de mejorar los aprendizajes que promueve el aprendizaje-servicio y que éstos resulten valiosos, señalaremos algunos aspectos distintivos de su metodología.

Las distintas y variadas circunstancias en que se desenvuelve el proceso educativo, las diferentes realidades socioculturales, la diversidad en la disponibilidad de recursos materiales y humanos y las particularidades distintivas del entorno institucional hacen que sea sumamente pretencioso suponer válida una metodología única y universal, de aplicación en todas las circunstancias.

Por otro lado, los distintos grupos etarios requieren métodos diferentes. El modelo que exponemos está elaborado para alumnos adolescentes de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal o su equivalente.

Con estas salvedades consideramos que puede sistematizarse el proceso del aprendizaje-servicio en las siguientes instancias, que si bien conforman una secuencia, no necesariamente siguen siempre el orden en que son presentadas. Por otra parte, queremos señalar el carácter sistémico de la misma ya que las distintas instancias constituyen en rigor de verdad aspectos que se retroalimentan mutuamente durante la experiencia y en distintos momentos de la misma.

- Sensibilización.
- Diagnóstico.
- Planeamiento.
- Desarrollo.
- Evaluación.
- Reflexión

## **Sensibilización**

El desarrollo de actividades de aprendizaje-servicio requiere una sensibilización previa de los alumnos participantes. Ésta tiene por finalidad prepararlos para percibir sensaciones, desarrollar sentimientos, estimular actitudes solidarias, conocer y vivir la dimensión del darse y del dar como esencial a la sustancia y a la existencia de la persona. Esta instancia excede

lo que en términos pedagógicos conocemos como incentivación de la motivación, propia de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. La sensibilización de la que hablamos no solamente debe incentivar a los alumnos sino que también debe prepararlos psíquica y anímicamente para desarrollar conductas solidarias y altruistas y asumir compromisos y responsabilidades. En el aprendizaje-servicio es necesario también preparar el corazón. Porque como dice una muy conocida expresión que en este caso resulta particularmente adecuada: *"No se ve bien si no es con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos"* (*El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry).

En este proceso es importante que los alumnos comprendan e internalicen la esencia del aprendizaje-servicio, que compartan los objetivos y finalidades, que aprecien y valoricen su futura tarea comunitaria, que conozcan las posibles dificultades que surgirán y que mejoren su propia autoestima. Es necesario enfatizar la importancia de su participación en todas las instancias del proceso en el cual se sentirán escuchados y valorados. No todos los alumnos realizarán este proceso de manera uniforme.

A los efectos señalados es necesario que el docente conozca su:

*Cultura*, es decir sus formas de ver e interpretar el mundo, de relacionarse con otros, de actuar ante los hechos y circunstancias que se les presentan y de expresar sus sentimientos.

*Lenguaje*, es decir sus formas de expresión oral y escrita y sus particulares códigos de comunicación.

*Ritmo*, es decir el tiempo en el cual internalizan conceptos, procedimientos y valores que producen cambios en sus formas de pensar y de actuar.

*Expectativa*, es decir lo que esperan respecto a las diversas circunstancias del aprendizaje-servicio.

*Experiencia*, que pudieran tener en tareas comunitarias y en la realización de acciones solidarias.

En esta instancia son importantes, entre otras actividades, aquellas que estén orientadas:

- al conocimiento del grupo,
- al conocimiento de las ideas, principios y convicciones de cada uno,

- a la posibilidad de conocer la existencia en algunos de prejuicios o posturas negativas asumidas con firmeza,
- al conocimiento de los intereses y motivaciones individuales.

Es necesario tener presente que la mayor parte de las tareas comunitarias vinculadas al aprendizaje-servicio exigen una intensa interacción con los otros que, en la mayoría de los alumnos, moviliza la dimensión afectiva de una manera profunda. Esta circunstancia deber ser tenida presente por el docente ya que normalmente no se da, por los menos con esta intensidad, en otros campos disciplinares y ello condiciona de una manera peculiar la actitud docente.

### **Diagnóstico**

Hemos dicho que el aprendizaje-servicio responde a necesidades reales de la comunidad. Es necesario, en consecuencia, llevar a cabo una serie de actividades tendientes a determinar esas necesidades y en qué medida pueden ser atendidas por la escuela. Es probable que se detecten muchas necesidades insatisfechas, muchos requerimientos que exceden las posibilidades de atención de la institución, pero también se encontrarán algunas a las que es posible satisfacer aunque sea en parte.

En esta instancia el alumno toma conciencia de algunos de los problemas de la comunidad y analiza posibilidades de resolución. Lo importante es que el alumno pueda llegar a reconocer que ese problema de la comunidad es también un problema suyo y que esté decidido a participar de acciones para resolverlo aunque el esfuerzo que le demande sea costoso. En esta instancia el alumno accede al espacio de problematización entendido como aquel en el que se cuestiona el estado de algunas cosas que intuye deberían ser cambiadas, en el que se plantea interrogantes o descubre las contradicciones que lo movilizan o las injusticias que lo conmueven.

Es también cuando el alumno descubre muchas veces el "mundo real". Por lo general la posibilidad de incidir en el espacio problematizador no es abordado en las aulas y la participación del alumno se reduce a resolver las labores impuestas, realizar los ejercicios requeridos, estudiar las lecciones que la intervención docente le señala, lo que no le genera compromiso actitudinal, más allá del de cumplir con las exigencias escolares. De este modo el alumno fracciona su mundo: hay un mundo real y un mundo escolar en el que generalmente sigue la línea del menor esfuerzo, el de la repetición de las conductas socialmente aceptadas y escolarmente permitidas.

Por eso es importante que en esta etapa de diagnóstico participen los alumnos para que tengan oportunidad de acceder a un conocimiento más completo de la situación social en la que conviven. Guiados por los docentes realizarán observaciones de campo, visitarán instituciones de bien público, entrevistarán a funcionarios, realizarán encuestas, consultarán periódicos y publicaciones locales. Estas actividades son de un alto valor formativo y sirven normalmente para comprometer a los alumnos con las necesidades comunitarias. Es importante la función del docente que debe orientar, guiar, acompañar y dirigir ya que generalmente los alumnos no están en condiciones de realizar autónomamente este tipo de actividades.

Como consecuencia de ellas se determinarán cuáles pueden ser los requerimientos comunitarios que es posible atender y se establecerán prioridades. Sintéticamente puede expresarse como el proceso de ver, analizar y juzgar. Ver las necesidades y demandas de la comunidad, analizar las prioridades y posibilidades de atención y juzgar cuáles son las acciones posibles a llevar a cabo.

La escuela actúa en un contexto. El contexto o ámbito en el que desarrolla sus actividades está vinculado a los límites de la institución y el afuera de la misma. Y es realmente difícil señalar el límite exacto y definido entre lo que está adentro y lo que está afuera, principalmente porque a la escuela concurren alumnos, docentes y personal que llevan a la misma las experiencias e identificaciones de los grupos de afuera a los que pertenecen. Es por eso que la escuela y su entorno configuran un tejido social interrelacionado e interdependiente.

Podemos considerar el contexto como el ámbito que estando fuera de la escuela tiene capacidad de influir sobre ella y afectar su desarrollo y, a la vez, ser influido por la escuela. En esta idea consideramos a la escuela como una institución que configura un sistema abierto en contraposición a la concepción de considerarla un sistema cerrado, lo que significa pensar que todos los acontecimientos y hechos que ocurren en la misma son explicables a partir de las variables internas, con exclusión de los condicionamientos del entorno y de sus variables externas. Es por eso que, más que de límites de la escuela, prevalece el concepto de frontera, entendida como el espacio de contacto entre la escuela y su entorno.

Este entorno institucional puede ser analizado en función de tres dimensiones:

- Estabilidad-Inestabilidad
- Homogeneidad-Heterogeneidad
- Hostilidad-Actitud favorable

La *estabilidad-inestabilidad* está relacionada con los cambios frecuentes o menos frecuentes que ocurren en el entorno y con la posibilidad mayor o menor de prever los mismos. Algunos cambios son previsibles y es necesario que la escuela los detecte. Otros cambios no es posible preverlos y contribuirán a la inestabilidad.

La *homogeneidad-heterogeneidad* está relacionada con la composición de las personas que la constituyen -directivos, docentes, personal, alumnos- y en la medida en que los mismos tienen características comunes o diferentes.

La *hostilidad o la actitud favorable* se relaciona con el grado de aceptabilidad y de oportunidades que el entorno brinda a la escuela o con las eventuales actitudes de rechazo.

También es necesario analizar la cuestión de la proximidad del entorno respecto a la escuela. La proximidad está relacionada con la mayor o menor cercanía, lo que no siempre se corresponde con los límites físicos. Podemos distinguir un entorno cercano o inmediato de un entorno próximo o general. En el entorno cercano o inmediato ubicamos al barrio, la zona de influencia, en términos territoriales, y también a las personas o instituciones vinculadas más estrechamente con la escuela: padres, asociaciones vecinales que colaboran, proveedores, otras instituciones educativas con las que se mantienen relaciones, organizaciones de la comunidad. El contexto o ámbito general se refiere a las características y condiciones socioeconómicas, culturales y sociales de la comunidad en la que la escuela se halla inserta.

Algunas de estas posibles dimensiones del ámbito escolar pueden ser conocidas o bien pueden surgir de esta etapa de diagnóstico. Muchas veces las expresiones de aceptación y reconocimiento a la escuela no se corresponden con las actitudes efectivas en el momento de la acción y supuestos previos respecto a las características del entorno no se corroboran en el momento de la constatación diagnóstica.

Es importante la organización de espacios estructurados para que este proceso pueda desarrollarse incluyendo los que se destinen al cambio de ideas, debates y opiniones.

Muchas dificultades pueden surgir en esta instancia que el docente debería utilizar como medio para encauzar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Llegar al consenso frecuentemente no es tarea fácil. Podría ocurrir que alguno o algunos alumnos manifiesten preferencias por cierta acción, por motivos personales o influenciados por sus padres, y que por tal razón adopten posiciones no conciliadoras y hasta de enfrentamiento.

También es importante no crear falsas expectativas en las instituciones u organizaciones relevadas en el sentido de realizar promesas de mejoras o de participación que pueden no concretarse.

Las acciones de servicio a la comunidad pueden clasificarse en dos grandes grupos. Las que implican "asistencialismo" y las que implican "promoción social"

Constituyen asistencialismo si tienen por objetivo lograr soluciones momentáneas a las problemáticas relevadas y los destinatarios constituyen receptores pasivos del servicio. Constituyen promoción social si tienen por objetivo dar una solución a la problemática relevada que implique una superación, aunque sea en el largo plazo, de tal situación. Ello requiere en muchos casos capacitación o formación de los destinatarios del servicio y el desarrollo en ellos de una actitud de receptores activos, favoreciendo la construcción de recursos culturales, sociales o económicos que posibiliten el desarrollo comunitario.

Si bien estas dos situaciones muchas veces son excluyentes es posible que determinadas actividades de acciones comunitarias comiencen como asistencialismo y se conviertan después en acciones de promoción social. No estamos haciendo una valoración de una u otra ya que frecuentemente hay condicionamientos de distinto tipo que orientan las acciones en un sentido determinado, si bien es bueno señalar que las actividades de promoción social suponen un plus que las valoriza respecto a las de mero asistencialismo.

El análisis de distintos proyectos de aprendizaje-servicio posibilita categorizarlos según la índole de las acciones que se realizan con relación a las problemáticas que se pretende atender. Así es posible señalar estas áreas más frecuentes:

*Apoyo escolar:* Ayuda a poblaciones carecientes en horarios no escolares procurando mejorar sus aprendizajes de modo de facilitar su permanencia en el sistema. Consiste generalmente en clases adicionales, suministro de textos, explicaciones ante dificultades de comprensión y colaboración en sus aprendizajes.



*Mejoras en construcciones.* En algunos casos se realizan mejoras en los edificios escolares, tales como pinturas y reparaciones menores. Si los alumnos participantes del proyecto tienen capacidades técnicas pueden colaborar en construcciones de edificios escolares o viviendas en zonas desfavorecidas, ya sea asesorando en aspectos técnico-constructivos o realizando ellos mismos las obras.

*Construcción* de elementos técnicos, ortopédicos, instrumentales para uso de personas con discapacidades.

*Limpieza y mejoras* en el vecindario mediante la instalación de iluminación, limpieza de espacios públicos, eliminación de basurales, pequeñas construcciones comunitarias.

*Cuidado del medio ambiente,* mediante campañas de divulgación vinculadas con aspectos contaminantes detectados en la zona.

*Cuidado de la salud y prevención de enfermedades,* mediante la difusión de medidas sanitarias, campañas preventivas, charlas o gestiones ante autoridades.

*Atención de personas con dificultades,* sean ancianos, niños, enfermos, no videntes, y todos aquellos que sufren discapacidades, colaborando en su cuidado, recreación, acompañamiento o gestiones.

*Desarrollo de medios de comunicación,* como estaciones de FM, publicaciones informativas, en aquellas zonas donde no hay fácil acceso a estos medios.

*Atención de personas de extrema pobreza* mediante la recolección de ropa, alimentos básicos o colaborando en los trabajos de comedores comunitarios que atienden a esas necesidades.

Finalizada esta etapa habrá quedado definido:

- El problema a atender.
- Quiénes serán los destinatarios de la acción solidaria a llevar a cabo.

## **Planeamiento**

El planeamiento implica formalizar preventivamente las acciones a desarrollar determinando las personas que van a intervenir, el tiempo de realización, los recursos necesarios, los procedimientos de abordaje y demás aspectos que razonablemente puedan ser previstos. Los alumnos

intervendrán con sus opiniones, ideas, producción de materiales necesarios, elaboración de informes y, finalmente, participando en la formulación por escrito del proyecto de aprendizaje-servicio. Toda esta actividad supone opinar, escuchar a los otros, debatir y consensuar.

En esta instancia es importante acordar con los destinatarios de las acciones o sus representantes aspectos operativos pues muchas veces ello implica evitar dificultades futuras. En esta acción la intervención de las autoridades institucionales y de los docentes es decisiva ya que muchas veces deben formalizarse acuerdos, establecer las características de la participación y eventualmente formalizar redes institucionales con organizaciones no gubernamentales, con grupos informales de la comunidad y con instituciones públicas. Es necesario tener presente que todo proyecto se desarrolla en un tiempo y puede ocurrir que los tiempos del entorno no se correspondan con los tiempos institucionales.

El planeamiento incluye también las articulaciones disciplinares. Es necesario planificar con los docentes a cargo de los distintos espacios curriculares las articulaciones de contenidos en función de las acciones programadas y de los destinatarios de las mismas. Como lo señaláramos en el Capítulo ‘El Aprendizaje-Servicio. Conceptualización’ no hay aprendizaje-servicio sin contenidos. Es importante entonces definir los contenidos curriculares y a los responsables de los mismos así como las estrategias de abordaje, los recursos a utilizar y los momentos del periodo escolar en que resulta más conveniente su tratamiento.

A partir del planeamiento la escuela estará en condiciones de saber concretamente qué va a hacer, cómo lo va a hacer, dónde lo va a hacer.

Al terminar el planeamiento es necesario socializar las acciones a desarrollar de modo que los integrantes de la comunidad educativa las conozcan. Los demás profesores y los padres de los alumnos participantes deben ser adecuadamente informados para evitar posibles interferencias futuras. Una adecuada comunicación implica también cómo reciben el mensaje las personas a quienes va destinado, de modo que es necesario ser sumamente cuidadoso en el lenguaje y en la significación de los términos.

Al finalizar esta etapa habrán quedado definidos:

- Las acciones a desarrollar.
- Las personas que van a intervenir: docentes, alumnos y otros actores institucionales.

- Las funciones de cada uno de ellos y particularmente la de los alumnos.
- El tiempo de realización.
- Los recursos a aplicar.
- Los procedimientos a utilizar.
- Los objetivos de aprendizaje y las articulaciones disciplinares involucradas en función de los contenidos determinados.
- Los acuerdos con las instituciones de la comunidad o los sectores destinatarios del servicio.

## **Desarrollo**

Comprende la realización efectiva de las acciones programadas. La concreción del proyecto puede originar desvíos respecto a lo planificado. Ello exige determinación de las causas de los mismos y, eventualmente, modificaciones a lo previsto. Hemos señalado la importancia de las instancias de reflexión. Ellas adquieren particular significatividad en la etapa del desarrollo ya que es en ella donde los alumnos realizan experiencias de vida que afectan sus sentimientos y su sensibilidad.

Desde el punto de vista docente es importante su actitud de reconocimiento y gratificación hacia los alumnos teniendo como objetivo aumentar su autoestima, interés y autosatisfacción.

Es probable que se encuentren diferentes dificultades en la realización de un proyecto. Éstas pueden estar vinculadas a:

*Falta de interés de los alumnos.* Ésta frecuentemente está originada en que no encuentran sentido a lo que están haciendo. En tal caso utilizan cualquier pretexto para eludir las responsabilidades. Hemos señalado la importancia de la sensibilización en tal sentido, pero puede ocurrir que el alumno adecuadamente preparado haya hecho una idealización que no ve concretada en la realidad. La falta de interés puede reconocer otras múltiples causas: haber tenido que dejar otras actividades que resultan para el alumno prioritarias o más estimulantes, rechazo a situaciones extremas de marginación o de enfermedad, dificultades de integración grupal, etc. En todos los casos es necesario que el docente realice reflexiones individuales e indague cuál es el real motivo de su indiferencia o rechazo para actuar en consecuencia.

*Falta de apoyo institucional.* Dijimos que el aprendizaje-servicio debía ser programado, coordinado y realizado bajo la responsabilidad de la escuela y formar parte de su proyecto institucional integrando el currículum. Sin embargo todo ello puede ser mero formalismo y en los hechos no existir un auténtico y efectivo apoyo que debe partir de la conducción institucional. Si los directivos no se comprometen desde su función con el aprendizaje-servicio es difícil que pueda tener sustentabilidad y perdurabilidad.

*Aceptación limitada y condicionada de las instituciones de la comunidad.* El aprendizaje-servicio debe concretarse, generalmente, fuera del ámbito escolar, en organizaciones físicas e institucionalmente no pertenecientes a la escuela. En algunos casos esas instituciones aceptan las acciones a desarrollarse en ellas con limitaciones de tiempo, horarios, días, número de participantes, acciones a llevar a cabo u otras. En otras circunstancias es necesario obtener autorizaciones gubernamentales o permisos especiales. En este caso es donde la dirección institucional de la escuela juega un papel decisivo ya que deberá negociar, consensuar y acordar con los responsables de las organizaciones donde se concretarán las acciones. En algunos casos las limitaciones pueden surgir no de las autoridades de la organización sino de empleados o dependientes de la misma que, generalmente por falta de adecuada información, pueden sentirse afectados por las actividades de los alumnos y considerarlos como una eventual competencia laboral o que interfieren en sus trabajos.

En otras circunstancias puede llegar a pensarse en términos mercantilistas y algunos destinatarios pueden considerar al aprendizaje-servicio una forma de obtener mano de obra barata.

*Reticencia de los padres.* Es posible que algunos padres no encuentren sentido pedagógico a las actividades que deben desarrollar sus hijos o que las cuestionen por motivos ideológicos o personales.

*Incomprensión de otros docentes.* En el mismo sentido otros docentes de la institución pueden pensar, por falta de suficiente información, que el aprendizaje-servicio carece de valor pedagógico y perturba el proceso de aprendizaje de sus respectivas materias.

*Situaciones conflictivas en los alumnos.* Es probable que los alumnos, en algunas ocasiones y según sea la índole de las tareas desarrolladas, sufran los efectos de las demandas, angustias, carencias y situaciones conflictivas de las personas pertenecientes a las comunidades con las que se vinculan. Muchas veces el contacto con el sufrimiento, el dolor, situaciones

de pobreza y de carencias, exclusión social o miseria, producen reacciones emocionales que requieren apoyo y consideración del docente a cargo. Es necesario crear espacios de contención de los alumnos que trabajan en comunidades postergadas y estimular el análisis y la reflexión que posibilite elaborar y desarrollar los recursos posibles para atender tales requerimientos y, al mismo tiempo, tomar conciencia de lo que no es posible solucionar y, en muchos casos, ni siquiera atender.

También puede haber desvirtuaciones del aprendizaje-servicio. Algunas de ellas pueden ser:

*Activismo.* Centrar el programa en la acción de voluntariado con poco aprendizaje y poca reflexión.

*Teorización.* Centrar el programa en conceptualizaciones, reflexiones, diagnósticos, planeamiento y no concretarlo en actos.

*Falta de ética.* No respetar principios éticos. La acción voluntaria es ética cuando se aúnan: responsabilidad, voluntariedad, respeto y necesidades. Cada vez más la ciudadanía reclama de los actores sociales tener en cuenta los desafíos y dilemas éticos y asimismo que cada uno asuma las responsabilidades éticas que le corresponden.

## **Evaluación**

Debe ser efectuada periódicamente y no solamente al finalizar una experiencia completa de aprendizaje-servicio. Esto implica considerar la evaluación como un proceso continuo, que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que sirve de orientación y guía a las acciones.

La evaluación del aprendizaje-servicio tiene algunas características distintivas respecto de otros campos del conocimiento. En primer lugar es necesario tener presente que el aprendizaje se desarrolla en gran parte fuera del ámbito escolar y con limitado control por parte del docente. En segundo lugar es necesario reconocer que los contenidos, procedimientos y saberes que el alumno construye en una experiencia de aprendizaje-servicio son diversos y variados y adquieren significados distintos para cada uno de los mismos. En tercer lugar considerar que en esta experiencia de aprendizaje el alumno desarrolla aprendizajes en el campo cognitivo, pero también, significativamente, aprendizajes procedimentales y actitudinales que son normalmente de más difícil medición.

La evaluación comprende varios aspectos.

*Evaluación de los efectos de las acciones desarrolladas en la comunidad.* En esta instancia se busca determinar los cambios producidos en el ámbito de las organizaciones o grupos de la comunidad donde se ha desarrollado un programa de aprendizaje-servicio. Es fundamental aquí la consulta a los distintos referentes (directivos o miembros de las instituciones, participantes locales, etc.) para estar abiertos a la generación de nuevas perspectivas o cambios en el desarrollo del programa. Esta evaluación debe estar a cargo de todos los participantes, incluidos los miembros o representantes de la comunidad con la que se trabajó.

Para hacer una estimación del efecto de las acciones desarrolladas en los destinatarios del servicio pueden observarse:

- El contexto socio-económico-cultural de los mismos antes y después de las acciones desarrolladas.
- El logro de los objetivos con relación a los destinatarios y el efecto multiplicador en otros actores de la comunidad.

De todas maneras el efecto de las acciones sobre la comunidad es de difícil medición porque, en definitiva, el beneficio debería evaluarse en términos de vidas transformadas.

*Evaluación del desarrollo del programa de aprendizaje-servicio.* Está a cargo de los docentes responsables y las autoridades institucionales. Tiende a determinar en qué medida se están cumpliendo los objetivos pedagógicos y qué efectos produce el aprendizaje-servicio en todos los actores de la comunidad educativa. Este aspecto de la evaluación permite corregir errores en el futuro, ahorrar esfuerzos improductivos y mejorar el desarrollo del programa o de otros que se piensa llevar a cabo en el futuro. Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales de los responsables del programa forman parte importante de esta instancia.

*Evaluación de los alumnos participantes.* Por un lado, cada uno de los docentes de los distintos campos disciplinares involucrados en un programa de aprendizaje-servicio evaluarán los logros pedagógicos de las disciplinas a su cargo. Los docentes específicamente responsables de un programa de aprendizaje-servicio evaluarán a los alumnos participantes. Cabe señalar que están muy bien desarrollados los procedimientos de evaluación en el campo cognitivo y no tanto en el campo actitudinal y emocional. Sabido es que existe en los últimos años una tendencia a medir la capacidad intelectual

de las personas, lo que lleva implícito que la inteligencia es considerada cuantificable. Contrariamente, lo relacionado con los sentimientos, las emociones y en alguna medida las actitudes, es considerado no cuantificable. No sólo eso, sino que resulta particularmente difícil evaluar el desarrollo de valores en los alumnos. ¿Cómo mido por ejemplo el patriotismo? ¿Cómo evalúo el sentimiento de solidaridad? Es muy común en tal sentido la utilización de registros de las actitudes de los alumnos ante determinadas situaciones en las que participa. Principalmente se observan las siguientes actitudes:

*Esfuerzo.* Se tendrá en cuenta la dedicación y laboriosidad con las tareas propias del programa y el empeño puesto en las tareas a su cargo teniendo en cuenta sus propias capacidades.

*Cooperación.* Se tendrá en cuenta su desempeño en el grupo, particularmente su disposición para escuchar, proponer, compartir, participar, respetar las distintas opiniones de los demás integrantes del grupo. No necesariamente todos los alumnos deben cumplir el mismo papel en el grupo. Son igualmente valiosas distintas actitudes en la medida en que estén orientadas al logro final.

*Responsabilidad.* Se tendrá en cuenta su respuesta a los compromisos que asumió y al cumplimiento de las tareas que le fueron asignadas.

## Reflexión

La reflexión atraviesa todas las instancias del aprendizaje-servicio. Ya Dewey en sus escritos sobre Filosofía de la Educación concibe el conocimiento humano como una transición desde una problemática hasta una situación mejorada. Por lo que dicha transición implica al menos dos componentes: la reflexión y la acción. *"Solo o aislado cualquiera de los componentes resulta carente de sentido. La acción sin la reflexión es ciega, es decir, no tiene objeto, no ayuda al progreso. La reflexión sin la acción carece de significado dado que el conocer es algo prospectivo, reformista, hipotético."*<sup>30</sup>

En los momentos de reflexión deben participar conjuntamente todos los integrantes de un grupo y los docentes a cargo de los mismos. Es muy importante que se estimule a los alumnos a expresarse con libertad, confianza

---

<sup>30</sup> González Fernández, Rafael. *La enseñanza y el aprendizaje: algunas precisiones para su uso.* Revista Ciencia Administrativa. Versión internet <http://www.uv.mx/tiesca/revista> 2001.

y respeto a los demás. En ningún momento debería considerar que se encuentra en una instancia de evaluación de su desempeño, sino, por el contrario, en una circunstancia de alto valor pedagógico y formativo. La actitud de apertura, estímulo, respeto y afecto de los docentes es esencial. Deben preverse momentos estructurados de reflexión en todas las instancias señaladas pero particularmente durante los momentos de desarrollo y evaluación.

La reflexión apunta principalmente a que cada alumno pueda reconocer y expresar sus particulares sentimientos y los efectos que la actividad solidaria produjo en sus convicciones, ideas y principios. Este proceso se da en cada persona de manera diferente y con ritmos distintos. Es por eso que es importante que en esta instancia de reflexión no se juzgue a ninguno y sea más bien un ámbito de ayuda y colaboración mutua basada en la comprensión de cada uno.

En esta instancia puede evaluarse asimismo el impacto que produjo en el grupo de alumnos la confrontación con la realidad en la que actuó y en qué medida esa realidad modificó su concepción del mundo.

El modelo que hemos presentado es, como hemos dicho, una propuesta que admite muchas variantes. Podemos esquematizarlo de la siguiente manera:

		A	
Sensibilización	R	P	S
	E	R	E
Diagnóstico	F	E	R
	L	N	V
Planeamiento	E	D	I
	X	I	C
Desarrollo	I	Z	I
	Ó	A	O
Evaluación	N	J	
		E	



Este modelo permite identificar, por un lado, los dos grandes ejes que conforman el aprendizaje-servicio: el aprendizaje y el servicio, y por otro lado, las distintas instancias metodológicas que lo caracterizan y sus vinculaciones.

Como todo modelo, no deja de ser una abstracción, ya que no han sido explicitadas variables significativas que afectan su desarrollo, tales como:

- influencias externas de origen material, económico, humano, informativas, etc.
- características distintas de los contextos en donde se desarrolla, en sus aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, etc.
- la experiencia institucional en este tipo de aprendizajes.



# Tres miradas al aprendizaje-servicio: pedagógica, social, económica

## Pedagógica

**Y**a hemos señalado las razones pedagógicas que justifican un programa de aprendizaje-servicio en la escuela. Reiteramos, sin embargo, que creemos que ninguno de los contenidos disciplinares que integran el currículum escolar (Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Biología, etc.) tienen significatividad si no están orientados a la formación de una persona capaz de expresar y vivir los valores más importantes para la convivencia: solidaridad, aceptación de las diferencias, respeto por el pluralismo cultural, religioso, político y fundamentalmente comprensión del otro.

Cabe señalar que no hay una instancia especial del sistema educativo para su inserción curricular. Conocemos experiencias exitosas con alumnos de preescolar, de la educación general básica y de la educación polimodal. Es más, creemos que es altamente conveniente que desde el inicio de los alumnos en el sistema formal vayan realizando experiencias de este tipo y que éstas tengan continuidad en todos los ciclos del sistema educativo incluyendo el universitario y superior. Frecuentemente, experiencias en uno o dos años no son suficientes para alcanzar en plenitud los fines del aprendizaje-servicio y se requiere mayor continuidad.

Sin perjuicio de lo ya expresado deseamos hacer algunas referencias en este aspecto con relación a lo que se ha dado en llamar en los últimos años "inteligencias múltiples" y particularmente a la "inteligencia emocional" y su vinculación con el aprendizaje-servicio.

Diferentes teorías han intentado desde hace siglos explicar cómo el hombre aprende y las particularidades de los fenómenos cognitivos. Estos intentos han sido efectuados desde distintos campos disciplinares: filosofía, psicología, pedagogía, neurociencias, antropología y otras vinculadas al estudio del hombre. En fecha más reciente surgen las llamadas ciencias cognitivas que tratan de reunir todas las disciplinas relacionadas con el conocimiento humano con la finalidad de clarificar estos aspectos. Sobre la base de estos aportes la pedagogía ha tratado de adecuar sus métodos de enseñanza y aprendizaje.

De las distintas concepciones cabe señalar la aparición en los últimos años de la idea de una multiplicidad de factores de la inteligencia e incluso de diferentes inteligencias. Es conocida la categorización de Gardner que determina la amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos, agrupándolas en siete categorías comprensivas o "inteligencias". Entre ellas a los fines de este trabajo nos interesan en particular dos: las denominadas "inteligencia interpersonal" e "inteligencia intrapersonal".

La inteligencia interpersonal es aquella que está dirigida a percibir los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, los sentimientos de las otras personas con las que interactuamos y a efectuar distinciones que posibiliten responder de manera efectiva a estos estados.

La inteligencia intrapersonal es la que permite el conocimiento de uno mismo y la capacidad de adaptar las propias maneras de actuar en función de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de sí mismo, de las propias habilidades y de las limitaciones y la capacidad de la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

La educación de los niños y de los adolescentes requiere estrategias que les posibiliten la interacción con otras personas. Las actividades áulicas muchas veces estimulan esta interacción cuando se proponen estrategias didácticas en tal sentido. Sin embargo, las actividades propias del aprendizaje-servicio resultan particularmente estimulantes y motivadoras para que los niños y adolescentes tengan oportunidades amplias de interacción, frecuentemente con adultos, niños y adolescentes con otras culturas, códigos de comportamiento y experiencias sociales distintas, que les permiten desarrollar un mayor espectro de interacciones. Por otra parte, el aprendizaje-servicio es de por sí una actividad cooperativa y este tipo de actividades son especialmente adecuadas para el desarrollo de las inteligencias múltiples.<sup>31</sup>

Señalamos que la metodología del aprendizaje-servicio está atravesada por la reflexión. Ésta resulta particularmente necesaria para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. Frecuentemente los alumnos, ante los nuevos aprendizajes disciplinares, se preguntan: "¿Qué tiene que ver esto que me enseñan con mi vida". El aprendizaje-servicio posibilita que los alumnos establezcan conexiones entre los aprendizajes, su vida y el contexto en el

---

<sup>31</sup> "Los grupos cooperativos son especialmente adecuados para la enseñanza con las IM porque pueden estructurarse para incluir alumnos que representen todo el espectro de las inteligencias." *Armstrong, Thomas. Las inteligencias múltiples en el aula. Editorial Manantial. Buenos Aires. 1999.*

que ésta se desarrolla. Pueden así realizar asociaciones personales entre sus intereses, sus motivaciones, sus experiencias y sus sentimientos que les ayudan a conocerse mejor, determinar sus preferencias y limitaciones, en suma, desarrollar la inteligencia intrapersonal en los términos de Gardner.

Asimismo las investigaciones en el campo de las neurociencias han probado las vinculaciones que tienen las emociones y el conocimiento. Las denominadas emociones positivas como el amor, el humor, el afecto, afectan favorablemente al que aprende, e inversamente, las emociones negativas como el miedo, la rabia, la angustia, afectan negativamente al que aprende.

Es conocida la conceptualización de D. Goleman en el sentido de que el hombre posee dos mentes: una que denomina mente racional y otra que denomina mente emocional. Al caracterizar a esta última señala que constituye un aspecto básico y significativo de la mente adulta.

Goleman considera que frecuentemente se deja al azar la educación emocional de los alumnos ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en lo cognitivo, y en la que se denomina inteligencia racional, y el alumno tiene una falta adecuada de preparación emocional que lo lleva a resolver insatisfactoriamente muchas de las problemáticas de la realidad. Es por eso que dice *"...algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás"*.<sup>32</sup>

La inteligencia emocional reconoce básicamente cinco componentes: conocer sus propias emociones, manejarlas, controlar la motivación, reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones con los otros.

La inteligencia emocional se educa y para ello la escuela debe crear un clima que facilite las expresiones emocionales, verbalmente, físicamente y visualmente, siendo el contacto interpersonal un requerimiento básico para satisfacer estas finalidades.

Pero el discurso sobre el mundo emocional y la educación de las emociones debería dejar de ser un discurso de la razón o del intelecto, que, por ahora, se preocupa bastante más de establecer un marco teórico y de su validación empírica, que de la vivencia real y auténtica de las emociones. Pues bien, el aprendizaje-servicio posibilita estas vivencias auténticas, humanizantes

---

<sup>32</sup> Goleman, D. *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Barcelona. 1997.

y humanizadoras y el desarrollo de muchos de los requerimientos de Goleman en cuanto al aprendizaje emocional, particularmente el autoconocimiento, el autocontrol y la colaboración con los demás a partir de las actividades que propone. Participando de un programa de aprendizaje-servicio el alumno pone en juego sus emociones en un contexto pedagógico-didáctico de modo tal que puede reconocerlas, reflexionar sobre sus diferentes estados de ánimo ante distintas circunstancias que ha vivido, el modo en que han afectado sus actos y han influido en la generación de relaciones empáticas y redes de comunicación efectivas y sinceras.

Por otra parte, en los últimos años los educadores han comenzado a rescatar el valor pedagógico de algunos aprendizajes que exceden el marco exclusivamente cognitivo. En tal sentido tres eminentes psicólogos, Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihaly y William Damon, han efectuado aportes significativos poniendo en marcha el proyecto Good Work. Desde 1995 han estado investigando las maneras en que los profesionales exitosos en distintos campos de actividades realizan un buen trabajo. Esta expresión "buen trabajo" se utiliza en un sentido dual: buen trabajo en cuanto a la calidad del mismo y buen trabajo en cuanto a sus bondades sociales. Muchas son las conclusiones obtenidas que posibilitan orientaciones respecto a los aprendizajes que deberían desarrollarse para cada una de esas profesiones de modo que los que se van a dedicar a ellas adquieran competencias adecuadas para alcanzar el éxito. Nos interesa destacar ahora solamente que William Damon, a partir de los estudios indicados, ha concluido en la necesidad de impartir una educación en la que los niños y los jóvenes adquieran el sentido del servicio a los demás y desarrollen su espiritualidad<sup>33</sup>, considerándolas condiciones básicas de formación de casi todos los que han desempeñado exitosamente una actividad profesional.

En otro orden de ideas cabe señalar que tradicionalmente la escuela fue (sigue siéndolo) una institución muy volcada hacia su propio interior y con poca proyección hacia el exterior de sus propias paredes. Creemos que es necesario un cambio y que la escuela debe sumar a sus disciplinas tradicionales, a sus aprendizajes esenciales, un conjunto de saberes y aprendizajes sociales que posibiliten a los alumnos proyectarse al mundo exterior con mejores competencias. Debe enseñar cómo aprender y cómo aplicar los aprendizajes a las realidades concretas para resolver las situaciones problemáticas que surgen de ellas y para recrear esa realidad. Por otro lado, la educación no debería ser un monopolio de la escuela sino que debería

---

<sup>33</sup> Damon, William. *Greater expectatives*. Ediciones Free Press, 1995.

trascender la misma y comprometer a las organizaciones de todo tipo -gobierno, empresas lucrativas, organizaciones no gubernamentales, comunidad- para que asuman este compromiso.

Ya hemos hecho referencia al aprendizaje de vivir juntos, es decir vivir armoniosamente con los otros. Dijimos que era uno de los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI del informe Delors, de la UNESCO. En este sentido cabe hacerse una pregunta: ¿a esta altura del desarrollo de la humanidad, después de siglos de convivencia humana, es necesario promover estos aprendizajes? La pregunta es válida como cuestionamiento a las conductas humanas, pero la respuesta es obvia. A la luz de los hechos de la cotidianidad, no cabe duda de que el hombre no ha aprendido aún a vivir con el otro. Las múltiples manifestaciones de exclusión social, de violencia en las relaciones entre personas y entre naciones, las muchas conductas de discriminación, la intolerancia a la diversidad, la no aceptación del otro por variados y diferentes motivos, dan cuenta de que el hombre debe hacer urgentes aprendizajes en este sentido.

Vivir con los otros no es un natural y espontáneo comportamiento de la vida social, sino por el contrario, requiere un esfuerzo consciente orientado hacia la aceptación y la tolerancia. También necesita una condición volitiva en cuanto vivir juntos requiere querer vivir juntos.

## Social

La proyección social del aprendizaje-servicio puede ser muy importante o mínima. En cualquier caso significa un aporte a la comunidad y como tal debe ser valorado, más allá de los efectos grandes o pequeños que puedan observarse. El estímulo para otras personas, el modelo de comportamiento solidario que implica o los efectos en el largo plazo que pueda llegar a producir en otras personas de la comunidad no son determinables o medibles por las consecuencias inmediatamente observables o verificables.

Desde el punto de vista social el aprendizaje-servicio atiende a la dignidad de la persona. Del principio fundamental del respeto a la dignidad de la persona se deriva la necesidad de globalizar la solidaridad. El principio de solidaridad, tal y como lo enuncia la doctrina social cristiana, constituye una apuesta por la opción preferencial por los pobres. Afirma que *"los individuos, cuanto más indefensos están en una sociedad tanto más necesitan el apoyo y el cuidado de los demás, en particular de la intervención de la autoridad pública"* ('Centesimus Annus', 10).

Juan Pablo II, al encontrarse con el secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, el 7 de abril de 2000, constataba que *"el aumento de la interdependencia en el mundo ha dado a estos retos (guerras, persecuciones, desastres, epidemias) una dimensión global que requiere nuevas formas de pensamiento y nuevos tipos de cooperación internacional para hacerles frente de manera efectiva"*.

Se trata, de *"entretejer de solidaridad las redes de las relaciones recíprocas entre lo económico, político y social, que los procesos de globalización en la actualidad tienden a aumentar"* (Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, 1 de enero de 2000).

A la globalización de la economía, Juan Pablo II responde con la globalización de la solidaridad. Esta ha sido también la conclusión a la que llegaron todos los sínodos de los obispos continentales que sirvieron para preparar el gran Jubileo del año 2000.

## Económica

Un programa de aprendizaje-servicio tiene, frecuentemente, efectos sobre el pensamiento de los alumnos con relación a la economía entendida como realidad económica. En este sentido cabe señalar que el aprendizaje-servicio ayuda a gestar una nueva concepción de la economía: la economía de comunión. Ésta implica que las empresas y las personas que operan en la realidad económica consideren como propia razón de ser que la actividad económica sea un lugar de encuentro, de expresión de legítimos intereses personales y, al mismo tiempo, el lugar adecuado para establecer relaciones leales y de confianza, con la mirada puesta en el interés común.

En el campo de los estudios económicos con frecuencia se señala que el progreso económico está en función de la posibilidad del desarrollo de la competitividad, entendida como el individualismo en su máxima expresión. Por el contrario, la solidaridad es considerada fuera de las leyes que regulan el mercado. Sin embargo, *"muchos de los países líderes del mundo actualmente en economía y tecnología, tienen sociedades civilizadas con altos grados de ejercicio de la solidaridad, con multiplicidad de organizaciones no gubernamentales de acción solidaria y ejércitos de trabajadores voluntarios"*.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Kliskberg, Bernardo. *Ética y economía. La relación relegada*. La Gaceta de Económicas. Bs. As. 27 de mayo de 2001.



Stefano Zamagni, decano de la Facultad de Economía de la Universidad de Bologna, ha señalado que la solución a los problemas económicos de muchas regiones no pasa por una radicalización de la alternativa Estado-mercado, sino por un nuevo despegue de aquellas formas de organización económica que configuran una moderna "economía civil". *"Trataré, a continuación, de detenerme en lo que juzgo son los elementos cardinales de una constitución económica de la sociedad civil. Parto de una de las más serias paradojas de nuestro desarrollo. No obstante la aparente atomización de las economías, esta época requiere más -y no menos- procesos colectivos de decisiones y más -y no menos- acciones cooperativas. La nueva economía política ha demostrado convincentemente que en la base de toda quiebra de mercado radica la incapacidad del mercado de generar resultados cooperativos. Por el otro lado, la obtención de estos últimos es efecto directo de la presencia en el sistema económico, de considerables redes de confianza. ... Se puede sostener que gran parte del atraso del mundo admita ser explicado por la falta de confianza recíproca. El tema subyacente exige altos niveles de cooperación y ésta presupone la existencia de fuertes vínculos de confianza entre los agentes económicos."*<sup>35</sup>

La pregunta que surge es: ¿cómo se genera esa confianza? Zamagni dice que las estructuras de confianza social se gestan a partir de concentrar la confianza sobre experiencias personales y sobre actores sociales específicos. Esto es lo que denomina proceso de focalización que evolutivamente conduce a la generalización de la confianza. Esto supone un proceso que va de la confianza interpersonal a la confianza grupal, de la confianza grupal a la confianza institucional y de ésta a la confianza comunitaria.

En la economía civil el principio de legitimación de las decisiones económicas está constituido por el principio de reciprocidad. Kolm formaliza la relación de reciprocidad como un sistema de transferencias bidireccionales, voluntarias, independiente una de la otra, pero unidas entre ellas. Esto supone que cada transferencia es libre, voluntaria y ninguna de ellas supone como condición recibir una transferencia equivalente.

Lester Thurow -un economista de Harvard- en uno de sus libros cuyo título es "Inventando riquezas", hace un análisis de cómo se crea la riqueza en el mundo. Cuando analiza la situación actual dice que estamos ante un

---

<sup>35</sup> Zamagni, Stefano. *Hacia una economía civil*. Revista Criterio. Bs. As., año LXX, N° 2205/6, 16 de octubre de 1997.

problema muy serio, haciendo referencia a la exclusión social, en tanto una parte de la población queda totalmente al margen de los beneficios del desarrollo económico. Y el problema surge porque es económicamente posible que la sociedad pueda seguir creciendo y evolucionando con la mitad de la población produciendo y consumiendo y la otra mitad al margen de la economía.

La conclusión es simple. Si se analiza el problema exclusivamente desde el punto de vista económico operando libremente las leyes de la economía una gran parte de la población del mundo queda excluida. Lo único que haría que ello no fuera posible es su inviabilidad ética, es decir, la prevalencia de los principios éticos de la solidaridad, la justicia distributiva y la equidad social.

Una experiencia de aprendizaje-servicio es sin duda un aporte importante para desarrollar en los alumnos una concepción más humana de la actividad económica y que puede llegar a configurar un nuevo estilo de vida. Es darles la posibilidad de que participen de relaciones económicas diferentes de las que habitualmente están involucrados e implica prepararlos para un mundo económico más humano. En las actuales circunstancias en las que priva casi con exclusividad la economía de mercado como única alternativa para las relaciones económicas, es un requerimiento importante para la formación de los alumnos experimentar otras formas de manifestaciones económicas.

A las tradicionales expresiones económicas de oferta y demanda hay que introducir un tercer elemento olvidado en la enseñanza económica que es la equidad social. Sin equidad social la economía de mercado entendida como la regulación a través de la oferta y la demanda de bienes resulta una mera especulación teórica alejada de la realidad social. Porque sin equidad social no hay una economía al servicio del hombre, no hay economía competitiva ni es posible la cohesión social. Ello amplía el espectro de posibles alternativas y cuestiona verdades absolutas.

# La inserción curricular del aprendizaje-servicio

## 1. Disposiciones normativas

La inserción curricular del aprendizaje-servicio y su asunción como proyecto institucional está avalada por varias disposiciones normativas. Pese a ello han tenido poca aplicación concreta en los Proyectos Educativos Institucionales con lo cual la prescripción normativa no ha llegado a concretarse en actos.

En primer lugar debemos hacer referencia a la ley 24.195, conocida como Ley Federal de Educación, que contiene varias referencias en tal sentido. Hacemos una breve síntesis de tales disposiciones:

El art. 5 indica:

*"El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: ...r) El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa."*

El art. 6 dice:

*"El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, ... guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia..."*

El art. 15, refiriéndose a los objetivos de la Educación General Básica expresa:

*"Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos y respetuoso de los demás."*

El art. 16 refiriéndose a la Educación Polimodal señala:

*"Los objetivos del ciclo polimodal son: a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario..."*

El art. 43 dice:

*Los educandos tienen derecho a: "a) Recibir educación en cantidad y calidad tales que posibiliten el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y su sentido de responsabilidad y solidaridad social."*

Asimismo otros documentos contienen disposiciones que avalan su inserción curricular. Entre ellos es oportuno señalar:

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB) aprobados por el CFCyE el 22 de junio de 1995 que prescriben el desarrollo de actitudes sociocomunitarias:

En el Capítulo de Ciencias Sociales:

*"Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales."*

*"Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales."*

En el Capítulo de Tecnología:

*"Valoración del trabajo individual y grupal como instrumento de autorrealización e integración a la vida productiva y desarrollo sostenido de la comunidad."*

*"Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que las satisfagan."*

En el Capítulo de Educación Artística:

*"Interés por la creación de espacios destinados a satisfacer la necesidad humana de expresión y comunicación."*

En el Capítulo de Formación Ética y Ciudadana:

*"Propiciar el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad con los demás."*

*"Se propiciará el desarrollo de valores y actitudes de participación responsable en el contexto de una sociedad democrática y en permanente proceso de construcción."*

Asimismo los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal aprobados por el CFCyE el 25 de febrero de 1997 dicen:

En los Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal:

*"Actitud solidaria, cooperativa y de cuidado hacia los demás."*

*"Disposición a participar en proyectos grupales, institucionales y comunitarios que tiendan al bien común."*

*"Valoración y promoción de la participación responsable en la vida democrática."*

En el Capítulo de Ciencias Naturales:

*"Promoción y protección de la salud en el plano personal y social y de acciones que tiendan al mejoramiento del ambiente y a posibilitar un desarrollo sustentable."*

En el Capítulo de Ciencias Sociales:

*"Afán por comprender y participar en la resolución de problemas sociales."*

En el Capítulo de Lenguajes Artísticos y Comunicacionales:

*"Disposición a participar cooperativa y solidariamente en proyectos grupales, institucionales y comunitarios."*

En el Capítulo de Formación Ética y Ciudadana:

*"Valoración de las acciones de compromiso con la comunidad, sus posibilidades y límites para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos."*

En el Capítulo de la Modalidad Ciencias Naturales:

*"Diseñar, realizar y evaluar bajo la supervisión docente un proyecto de intervención sociocomunitaria referido a problemáticas ambientales, sanitarias y/o de la producción propias de la comunidad a la que pertenece la escuela."*

En el Capítulo de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales:

*"Contribuir al diseño y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria supervisados y acotados."*



# Bibliografía

- Armstrong, Thomas. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Editorial Manantial. Bs. As. 1999.
- Ander-Egg, E., y Aguilar, M. J. *Cómo elaborar proyectos*. Editorial Lumen/Humanitas. Bs. As. 2000.
- Baron, Zuli. *Desarrollo Humano*. Lugar Editorial. Bs. As. 2001.
- Bruni, Luigi (comp.). *Humanizar la economía*. Editorial Ciudad Nueva. Bs. As. 2000.
- Damon, William. *Greater expectatives*. Editorial Free Press EE.UU.. 1995.
- Delors, Jacques. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Editorial Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid. 1996.
- Duart, Josep María. *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Editorial Paidós Ibérica S. A., Barcelona. 1999.
- Filmus, Daniel. *Para qué sirve la escuela*. Editorial Norma. Bs. As. 1993.
- Filmus, Daniel. *Una escuela para la esperanza*. Editorial Temas Grupo Editorial. Buenos Aires. 2002.
- Fundación SES. Seminario Latinoamericano de Resiliencia. 26 y 27 de octubre de 2000. Buenos Aires. Fundación SES.
- Gadino, Alfredo. *Gestionar el conocimiento*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe. 2001.
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples*. Editorial Paidós. Barcelona. 1995.
- Gennuso, Gustavo. "El proyecto tecnológico". *El monitor de la educación*. Tercer trimestre 2000. Año 1, número 1. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Goleman, D. *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Barcelona. 1997.
- Kozol, Jonathan. *Death at an early age*. Editorial Penguin Group. New York. 1985.
- Kozol, Jonathan. *Amazing Grace*. Editorial Cron Publishers, Inc. New York. 1995.
- Ley 24.195.
- Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber*. Editorial Anagrama. Barcelona. 1994.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos para la Educación General Básica. Argentina. 1996.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Argentina. 1997.
- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El Servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario". Argentina. 1998.
- Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. "Educación y servicio comunitario". Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario". Argentina. 1999. (Edición en diskette)
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 1. Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio. Argentina. 2000.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 2. Escuela y Comunidad. Argentina. 2000.

- Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 3. Los proyectos de intervención comunitaria y el PEI. Argentina. 2000.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios. Argentina. 2001.
- Morin, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 2002.
- Nérici, Imideo G. *Metodología de la Enseñanza*. Editorial Kapelusz Mexicana. México. 1980.
- O'Donnel, Pacho. *El próximo. La revolución de los solidarios*. Editorial Planeta. Bs. As. 2001.
- Onetto, Fernando. *Ética para los que no son héroes*. Editorial Bonum, Buenos Aires. 1998.
- Schvarstein, Leonardo. *La inteligencia social de las organizaciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2003.
- Senge, Peter. *La quinta disciplina*. Gránica Vergara. Bs. As. 1994.
- Tapia, María Nieves. *La solidaridad como pedagogía*. Editorial Ciudad Nueva. Bs. As. 2000.
- Tobar, Federico; Fernández Pardo, Carlos. *Organizaciones Solidarias*. Lugar Editorial. Bs. As. 2001.
- Van Gelderen, Alfredo M. *La Ley Federal de Educación de la República Argentina*. Editorial Academia Nacional de Educación. Buenos Aires. 1996.



# Formación de lectores competentes en el marco de una propuesta constructivista

Autores\*

María Nélica Repetto

Irma Beatriz Nibeyro

---

\* *María Nélica Repetto, Directora de la Escuela Victoria, Gobernador Virasoro, Prov. de Corrientes.*  
*Irma Beatriz Nibeyro, Vicedirectora de la Escuela Victoria, Gobernador Virasoro, Prov. de Corrientes.*



# Índice

Resumen .....	75
De quién se trata .....	77
Los fundamentos .....	79
Concepción constructivista del aprendizaje .....	79
La lengua y su función social .....	81
¿Qué es leer? .....	82
Estrategias de lectura .....	85
Pedagogía de proyectos .....	89
Proyecto de 5º año .....	90
Proyecto de 3 <sup>er</sup> año .....	93
Proyecto de 4º año .....	96
Proyecto de 6º año .....	99
Otras situaciones de lectura .....	103
¿Y cómo leen los niños "que no saben leer"? .....	105
Proyecto solidario: Biblioteca ambulante .....	107
Bibliotecas de aula .....	109
Capacitación docente .....	111
Conclusión .....	115
Bibliografía .....	117



# Resumen

**E**n una escuela semirrural de Corrientes, los docentes toman contacto, en 1989, con las propuestas de Emilia Ferreiro basadas en el Enfoque Constructivista del aprendizaje. Se inicia entonces, al año siguiente, una profunda reforma pedagógica que se irá ahondando y consolidando, poco a poco, mediante la capacitación permanente de los maestros y el asesoramiento de profesoras de renombre.

Es así que, entre otros aspectos pedagógicos, el concepto sobre la enseñanza de la lectura cambia sustancialmente. Se produce una serie de movimientos y actividades alrededor de la lectura que tienden a que los alumnos se transformen en lectores activos que puedan comprender, atribuyendo significados al texto escrito, relacionándolos con los que ya poseen. Realizan un proceso de metacognición que les permite construir significados superando los retos que el texto presenta, es decir: aprendiendo.

Como resultado, niños provenientes en su gran mayoría de hogares con nivel sociocultural bajo, sin libros ni hábitos lectores, se convierten en lectores entusiastas y en difusores de la lectura.

El objetivo de este trabajo es mostrar que, con el sustento del Enfoque Constructivista, la formación de lectores competentes es posible aún en los contextos socioeconómicos menos favorecidos.



## De quién se trata

**L**a Escuela Victoria es una escuela privada, gratuita, semirrural, rodeada de teales y de montes. Dista 5 km de la ciudad de Gdor. Virasoro, (29.000 habitantes), en el nordeste de la provincia de Corrientes.

Con una población de 530 alumnos, desde Jardín de 5 años hasta el 9º año de la EGB3, atiende a los hijos de los trabajadores de la Empresa Las Marías. En ella conviven niños de muy diversos niveles socioeconómico y cultural, correspondiendo el 80% al nivel bajo.

Desde hace mucho tiempo, se caracteriza por una rica oferta de capacitación a sus maestros, mediante cursos de perfeccionamiento organizados en la escuela. Y por esto, la mayoría de la comunidad docente en todo momento ha estado en la búsqueda de mejoras en la tarea de enseñanza y con apertura al cambio, aunque siempre dentro de la enseñanza conductista.

Es así que, en 1989, la Directora, a través de una publicación en la "Revista Magisterio", toma contacto con las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis de la lecto-escritura, fundamentadas en la construcción y el intercambio. Fue nuestro encuentro con el Enfoque Constructivista y nos deslumbró. Experimentamos la propuesta con los pequeños y comprobamos su validez. Sentimos que este enfoque daba respuestas a cuestionamientos que nos veníamos haciendo y para los que no hallábamos solución. Ese verano fue una oportunidad para prepararnos, leyendo todo lo que encontramos sobre el tema: a Emilia Ferreiro, a Ana María Kaufman y su equipo: Mirta Castedo, Lilia Teruggi y Claudia Molinari; a Delia Lerner...

E iniciamos el año lectivo 1990 con este nuevo paradigma que cambió nuestra mirada y postura frente al proceso de enseñar y aprender.

Tuvimos la suerte de contar con el asesoramiento y acompañamiento de Mirta Castedo y de Claudia Molinari, las que, a lo largo de cinco años, fueron facilitándonos nuestras aproximaciones a esta nueva forma de encarar la enseñanza. Nosotros también pasamos por la experiencia de ir construyendo, mediante aproximaciones sucesivas, el estudio y la práctica, el error constructivo y el intercambio enriquecedor, esta nueva manera de ser docentes, esta nueva forma de plantearnos nuestra tarea y de entender el proceso de aprendizaje de los alumnos, esta nueva visión de la lengua como

un objeto de uso social. Hubo avances y retrocesos, hubo resistencias y miedos, algunos abandonaron el intento y se alejaron. Pero el entusiasmo era mayoritario y contagiaba. Y era un alivio saber que no teníamos obligación de saber todo.



# Los fundamentos

Nuestra nueva postura frente al trabajo docente se basó en la concepción constructivista del aprendizaje y en los aportes de las investigaciones que, sobre los procesos de la adquisición de la lectura y de la escritura, se venían realizando.

¡Cuántas veces habíamos repetido *Yo lo di, pero los alumnos no lo aprendieron... Lo trabajamos mucho, pero...!* trasladando, no sin culpa, la responsabilidad a los niños. Por fin entendíamos cuál era nuestro error y encontrábamos una forma diferente y efectiva de plantear el aprendizaje.

## Concepción constructivista del aprendizaje

Este enfoque, desarrollado a partir de las teorías de Jean Piaget sobre cómo los niños van construyendo sus nuevos aprendizajes, pone el acento en la interacción del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, mediante la cual el alumno va reconstruyendo sus saberes a través de los procesos de asimilación y acomodación. Se realizan aproximaciones cada vez más ajustadas a los conocimientos, partiendo siempre de los saberes previos. Y esto se da en un contexto social de intercambio enriquecedor con los pares y con la actuación del docente como facilitador.

Se pasa el protagonismo del docente -que todo lo propone y enseña, que sabe qué y cómo los alumnos deben aprender- al niño. Esto quiere decir que no es sólo el maestro el que conoce lo que se va a estudiar, a escribir, a leer cada día, el que monopoliza la organización del aprendizaje dejando al alumno a la espera de qué nos dará hoy. El niño pasa a tener un rol activo y comprometido con el hecho educativo. El alumno puede y debe jugar un rol importante en la planificación y desarrollo de los proyectos, en la propuesta de actividades, en la determinación y evaluación de los objetivos. Y, mucho más importante, saber que de su actividad interna, de su trabajo constructivo dependerá su aprendizaje.

El docente no desaparece ni su tarea se opaca, al contrario, se complejiza y enriquece. El maestro, que con su actitud pone en marcha o impide los mecanismos constructivos, debe prepararse y capacitarse para estar siempre atento y dispuesto a guiar y orientar el proceso de reconstrucción de los conocimientos que realiza el niño. Debe saber pedirle explicaciones sobre su tarea, contraargumentar, formularle nuevas propuestas que ayuden

al niño a avanzar, a cuestionarse sus adquisiciones y a superarse. Debe proponer experiencias de aprendizaje suficientemente nuevas, motivadoras, desafiantes, como cercanas a los conocimientos previos, es decir, dentro de "su zona de desarrollo próximo" (Vigotsky).

Y se pasa también de la idea de que cada alumno debe trabajar solo, en silencio, realizando sin ayuda sus tareas, a la concepción de que el aprendizaje se favorece por la interacción social. Es esencial que pueda confrontar sus puntos de vista acerca del objeto de conocimiento con sus pares, para reafirmarlos, corregirlos, aclararlos. El trabajo en grupos en los que se dan consultas, diálogos, discusiones, actividades cooperativas, se vuelve una estrategia rica que se alterna con el trabajo en parejas y el trabajo individual. Las clases en las que se discuten las producciones, en las que el alumno explica y defiende sus ideas, y en las que también recibe sugerencias para realizar correcciones, se convierten en otra instancia muy valiosa.

Dos conceptos nuevos debemos asimilar: los conocimientos previos y los errores constructivos. Las ideas o conocimientos previos son las conceptualizaciones que el sujeto va construyendo, muchas veces fuera de la escuela y en forma inconsciente, y que constituyen puntos de partida para la adquisición de nuevos saberes. Pueden ser verdaderas o erróneas, servir de sustento para las nuevas construcciones, o de obstáculo o impedimento. Por ello, es muy importante que los alumnos expliciten esos saberes previos y que el docente los tenga en cuenta para orientar el aprendizaje hacia el enriquecimiento de estas ideas previas, o hacia su corrección. El mapa semántico es una herramienta importante que aprendimos a utilizar y que permite visualizar los conocimientos previos y facilita la vuelta a los mismos una vez desarrollado el tema, para complejizarlos o corregirlos.

En cuanto a los errores constructivos, debemos aprender a no sancionarlos, a convivir con ellos para poder ayudar a los niños a superarlos. La apropiación de los objetos de conocimiento se da a través de aproximaciones sucesivas, cada vez más cercanas y ricas, no como meras copias, y el error es un elemento inevitable y hasta valioso en este proceso. Si un niño en su construcción de los conocimientos comete un error, el maestro debe saber interrogar a fin de descubrir por qué se ha producido, sobre qué idea o hipótesis se basa, y ayudarlo a reflexionar sobre éstas para que reconstruya el conocimiento superando el error, siempre que sea posible. El "corregir" pasó, así, a tener otra dimensión: de sancionadora a superadora.

## La lengua y su función social

Hasta nuestro "descubrimiento" de 1989, y a pesar de la constante preocupación por ofrecer lo mejor, prepararnos para ello y querer formar niños pensantes y reflexivos que disfrutasen de la lengua, en las aulas no lográbamos reflejarlo en acciones concretas. Dentro de lo que proponía la teoría conductista, aplicábamos métodos con los que enseñábamos a combinar letras para formar sílabas, que a su vez se combinaban para formar palabras, que también se combinaban para formar oraciones, para luego escribir textos. El niño cumplía un rol pasivo, reproducía lo transmitido y realizaba actividades escolarizadas con textos especialmente creados para la enseñanza de determinado contenido. Indudablemente, había mucha distancia entre lo que pretendíamos pedagógicamente y lo que hacíamos, y esa incoherencia nos motivaba a buscar nuevos caminos para mejorar la enseñanza. Al ponernos en contacto con el Enfoque Constructivista del aprendizaje y al conocer su concepción sobre la lengua, nos dimos cuenta, y hoy lo seguimos afirmando, de que habíamos encontrado el buen camino.

Esta nueva concepción resignifica a la lengua escrita como un elemento vital y propio del contexto social, con una clara función de comunicación: se escribe o se lee para expresarse, para comunicarse, para recordar, para recibir información. La lengua escrita es un elemento de comunicación y se constituye en un objeto de conocimiento.

¡Qué lejos de esta concepción está el docente que hace que sus alumnos escriban o lean para saber cómo escriben o cómo leen y poder calificarlos! Se despoja a la lengua de su función social y sólo se la usa "para aprender" y "para el maestro".

Para lograr que los niños se apropien de este objeto de conocimiento que es la escritura y la lectura, debemos presentarlas no como "objetos escolares" sino como funcionan fuera de la escuela: con toda su riqueza y complejidad. Dejamos los textos simplificados, y muchas veces absurdos, preparados para aprender a leer y usamos todo tipo de libros, los que normalmente circulan en la sociedad. Así, los pequeños leen a Laura Devetach, a María Elena Walsh, a Giani Rodari, sin olvidar a los clásicos, como Caperucita Roja, Blancanieves, etc. Escriben recetas, cartas, reglamentos, cuentos, o lo que piensan o sienten sobre algo. Se trata de formar niños lectores y productores competentes de todo tipo de textos.

La lectura, en este contexto, adquirió un significado nuevo y su práctica cambió sustancialmente. Ya no fue pasar al frente y leer en voz alta un texto conocido, y estudiado, para demostrar lo bien que se lee, para que el maestro pueda calificarlo y saber si puede pasar de grado... Ahora el alumno lee en voz alta con un objetivo preciso: para compartir una información, para mostrar su trabajo, por el placer estético que produce una poesía.

## ¿Qué es leer?

Nuestro propósito en este trabajo es referirnos específicamente a la lectura. Si hacemos un poco de historia podríamos mencionar a un antes y un después en la enseñanza de la lectura.

Tradicionalmente tomábamos una sola interpretación correcta del texto, privilegiábamos la lectura en voz alta, la cual permitía al maestro llevar el control de cómo el niño leía, ofrecíamos textos escolarizados, la enseñanza era gradual: lectura silábica, lectura corriente y lectura expresiva.

A partir de los aportes de la psicolingüística enfrentamos un gran desafío: construir una nueva versión de la lectura, que se ajustase más a la práctica social y que permitiera a los niños apropiarse de ella. Estudiamos, realizamos cursos, asistimos a conferencias, congresos, leímos bibliografía variada, en fin, hicimos todo lo que nos pudiera ayudar a tan significativo cambio.

En 1994 escuchamos a Isabel Solé en una conferencia sobre lectura, nos entusiasmó y comenzamos a investigar cada vez más.

Según Isabel Solé, *"leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura"*.

Cada lector atribuye un **significado** diferente al texto, según sus conocimientos previos, su competencia lingüística, el texto y el propósito de la lectura.

Siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura. Leer para algo... para disfrutar, para buscar información, para seguir instrucciones y realizar una actividad, para informarse acerca de un hecho, para confirmar o refutar un conocimiento previo, para obtener información de la lectura y realizar un trabajo escrito, para... Leer es leer escritos verdaderos, que van desde el nombre de una calle a un libro, un diario, un folleto..., y cuando tenemos necesidad de hacerlo.

Cuando se trata de formar lectores competentes se promueve la lectura de libros o textos completos aunque no podamos controlar todo lo que el niño ha aprendido. Esta libertad que da el no tener que controlar la lectura del niño permite plantear situaciones en las que cada grupo o cada alumno lee algo diferente. De esta manera, cobra un lugar relevante la lectura silenciosa, la lectura por placer, leer para disfrutar.

Para vivenciar la lectura como práctica social, es necesario que el docente también lea, creando en el aula con sus alumnos una relación de "lector a lector". Cuando esto se da, el maestro está mostrando cómo se hace para leer, porque es leyendo o recomendando materiales de lectura interesantes como podrá transmitir a los chicos el valor de la lectura.

Ante esta nueva exigencia, nos vimos en la necesidad de darle a la Biblioteca un lugar preferencial y de comprar nuevos materiales de lectura variada acorde a las edades de los niños. Organizamos visitas sistemáticas de los distintos grupos a la Biblioteca y creamos actividades de lectura que permitieran a los chicos la construcción de aprendizajes dinámicos y participativos, que los ayudasen a convertirse en lectores plenos y entusiastas.

Pero eso no es todo, para que los chicos aprendan a leer, el docente debe dar al alumno los recursos necesarios, es decir, debe enseñar estrategias de lectura, creando situaciones que les permitan usarlas.

En palabras de Isabel Solé, *"los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en las posibilidades de utilizar las estrategias necesarias en cada caso"*.

Es así que propiciamos situaciones didácticas en las que se favorece la construcción de diversas estrategias, a través de actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura: muestreo (permite decidir qué marcas del texto son las más productivas para ser procesadas), predicciones acerca de los textos (podemos anticipar el final de un cuento o el final de una palabra), formulación de hipótesis sobre el contenido del texto, inferencia (permite completar la información disponible gracias a los conocimientos del mundo y del lenguaje que se poseen), autocorrección, subrayado de ideas principales y secundarias, interrogación al texto por párrafos, jerarquización de la información, elaboración de cuadros, gráficos y mapas semánticos, resumen, síntesis,

búsqueda de información, invención de títulos acordes al texto, identificación del tema en un párrafo, definición de palabras por cotexto, etc.

Desde este enfoque la evaluación de la lectura cobra una perspectiva diferente. Esta actividad se da en distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, cabe mencionar la *evaluación inicial*, a través de la cual podemos obtener información sobre los comportamientos lectores, las estrategias adquiridas por el alumno, e inferir sus posibilidades respecto a lo que nos proponemos enseñarle; la *evaluación sumativa*, al finalizar el proceso, mediante ésta constatamos en una situación puntual lo que el alumno ha aprendido (es importante contrastar la información que nos brinda este tipo de situación con la que se obtiene en situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los niños se comportan de manera natural); y la *evaluación formativa*, que nos informa sobre el desarrollo del proceso y nos permite ir haciendo los ajustes y modificaciones necesarios, en el momento adecuado, a partir de las observaciones del docente.

En este proceso de formación de lectores competentes y autónomos, la función de evaluar no es privativa del docente, porque para cumplir esa meta es necesario brindar a los alumnos oportunidades de construir estrategias de auto-control: capacitarlo para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atento a la coherencia del sentido que va construyendo, para interrogar al texto buscando pistas que confirmen tal o cual interpretación... Por todo esto, es sumamente importante generar modalidades de trabajo que incluyan momentos durante los cuales el control de la lectura esté a cargo del propio alumno (autoevaluándose) o de sus compañeros.

Entre los proyectos y actividades de lectura realizados, podemos mencionar: proyectos de lectura por autor, charlas literarias, biblioteca ambulante, libro viajero, recomendaciones orales y escritas de textos leídos, grabación en cassette de cuentos, fichaje de libros, puesta en escena de obras elegidas, diario mural, confección de antologías, entre otras.

# Estrategias de lectura

**E**l que los alumnos aprendieran a leer correctamente siempre ha sido uno de los grandes retos de la escuela. La adquisición de la lectura es considerada la puerta para adentrarse en el mundo del conocimiento y así se la ha valorado siempre.

Cuando nos contactamos con los trabajos de Isabel Solé sobre "Estrategias de lectura", en la escuela se inició una etapa nueva en la enseñanza de la misma. Comprendimos que no bastaba con que los niños se alfabetizaran, pudiendo decodificar y hasta "entender" los textos.

Comprendimos que las estrategias *"deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigan"* (Solé 1994). Y que dichas estrategias de lectura pueden y deben enseñarse y construirse para hacer del sujeto un lector eficaz.

El lector experto usa diversas estrategias propias de manera inconsciente pero eficaz. Son capacidades cognitivas de orden elevado, relacionadas con la metacognición que ayudan a que el lector asigne significados al texto, interpretándolo. Estas estrategias implican autodirección y autocontrol de la tarea. ¡Qué lejos de aquel "leer para que el maestro compruebe lo bien (o lo mal) que leo"; del control externo del maestro que indica cuándo algo está errado; de la lectura "tipo loro"!

En esta nueva perspectiva la meta es formar *"lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diversa índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye... lectores capaces de aprender a partir de textos"* (Solé 1994).

Siguiendo a Solé afirmamos que *"las situaciones de enseñanza-aprendizaje alrededor de las estrategias de lectura son procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los 'andamios' necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales"*. El papel del maestro guía y modelo es fundamental. Si bien sabemos que se trata de un proceso de construcción que realiza el alumno, el que se constituye en protagonista principal, el

maestro tiene una función sumamente importante y decisiva. El maestro debe guiar al niño para que relacione y confronte sus conocimientos previos con los que presenta la nueva situación, ayudándolo a tener una idea de conjunto de la tarea que se propone acometer. Y presentar "retos" a los niños, objetos de aprendizaje que estén un poco más allá de lo que ya son capaces de resolver. Para ir, poco a poco, desarmando el "andamiaje" y permitiendo que los alumnos se manejen en forma autónoma y competente.

Comprendidos estos fundamentos, pudimos ir ensayando nuevas formas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Algunos maestros se apropiaron más rápidamente que otros de estas "estrategias para enseñar estrategias", y la puesta en común, discusión y crítica de las prácticas contribuyeron a que los demás las valorasen y se animaran a su vez a ponerlas en práctica.

Para ejemplificar lo dicho, presentamos una secuencia trabajada en 5º año:

- **Objetivo:** leer un texto expositivo implementando diversas estrategias de lectura que ayuden a construir significados, para adquirir, almacenar y utilizar la información.
- **Secuencia de actividades:**
  - a) Presentación del texto "Insectos" (tema que está en estudio en Ciencias Naturales).
  - b) Pre-lectura: a partir del título, antes de leer el texto, se realizan anticipaciones y se elaboran hipótesis sobre el contenido. *¿De qué puede tratar este texto?* Se dirige la mirada a los índices contextuales: *¿Cuál es su título? ¿Y su subtítulo?* ("Los asombrosos") *¿Qué tipo de texto es? ¿De dónde fue sacado? ¿A quién está dirigido? ¿Podremos obtener información que nos resulte valiosa de este texto?...* Se anotan los aportes de los alumnos en el pizarrón.
  - c) **Lectura:** los alumnos leen en silencio el texto, señalando las palabras cuyo significado desconocen. En grupo, intercambian sus dudas semánticas y tratan de encontrar por cotexto o con la ayuda del diccionario el significado de los términos señalados. Nueva lectura para resaltar lo más importante. Otra vez en grupo, confrontan lo elegido como principal, discuten y argumentan. En



conjunto, se elabora un mapa semántico en el pizarrón a partir de la palabra "insectos" incluyendo los siguientes conceptos: especies, cuerpo, piezas bucales, respiración y sexualidad. En una segunda instancia, se analizan los verbos usados en este texto expositivo (modos, tiempos y personas), el nuevo vocabulario, los sustitutos y conectores empleados, las dificultades ortográficas.

- d) **Pos-lectura:** los alumnos, en grupo, redactan resúmenes a partir del cuadro semántico, los que son puestos en común y se realiza la crítica de los mismos teniendo en cuenta los conceptos y las características propias del texto expositivo. Como tarea, buscar más información sobre el tema y ampliar el mapa semántico con la nueva información.

Esta secuencia se inicia con la explicitación de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema específico a fin de que lo ya conocido ayude a construir significados a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya se poseía. Y con la formulación de una serie de preguntas que tienden a que el alumno sepa qué puede esperar aprender con ese texto.

Luego, la lectura silenciosa ayuda a la interacción entre el lector y el texto, con una implicancia activa del lector, que va tratando de superar los obstáculos que el texto le presenta, solo o con la ayuda de sus compañeros, hasta lograr construir una interpretación de lo leído. La lectura en silencio es fundamental porque el alumno aprende a controlar su lectura, a autointerrogarse y a corregirse. Se proponen después estrategias para sintetizar y resumir la información, a fin de extender el conocimiento sobre "los insectos".

Otra clase, trabajada esta vez en 2° año y con un cuento, ayuda a los niños a realizar anticipaciones y predicciones:

- a) **Pre-lectura:** la maestra presenta un libro para leerlo en "La hora semanal de los cuentos". Muestra su tapa y contratapa. *¿Qué cuento leeremos hoy?* (Carmelo, el Caracol) *¿Y quién lo escribió?* *¿De quién son los dibujos?* (Olga Prosenc, texto y dibujos) *¿Alguien conoce este cuento?* *¿Ustedes vieron alguna vez un caracol?* *¿Cómo es?* *¿De qué tratará el cuento?...* Los niños intervienen.
- b) **Lectura:** la maestra comienza la lectura. Lee la primera y segunda página y muestra los dibujos. *El caracol se pregunta por qué su*

*concha no tiene puntitos rojos como la marigueta, ¿le molestará eso?* Los alumnos dan sus opiniones. Continúa la lectura que dice que "muy triste el caracol llora desconsoladamente". *¿Le importaba al caracol no tener pintas rojas?... A ver ¿cómo llora el caracol?...* Continúa la lectura y antes de dar vuelta una hoja dice *Yo creo que el señor lo va a ayudar, ¿vemos...?* Y luego de leer: "En ese momento, un pájaro enorme vino volando en dirección a Carmelo quien, lleno de terror, comenzó a gritar pidiendo socorro...", mostrando la ilustración pregunta a los niños por qué se habrá asustado tanto Carmelo... Y así, va realizando y pidiendo a los niños predicciones e interpretaciones que luego el texto confirma o no. También plantea interrogantes sobre el significado de ciertos términos o los explica ella luego de leerlos.

- c) **Pos-lectura:** la maestra invita a los alumnos a dramatizar el cuento leído.

¿Qué es lo que esta maestra les está enseñando a los niños? Además de compartir el disfrute del cuento, les sirve de modelo de lector competente que formula anticipaciones que luego confronta con el texto, los ayuda a aclarar el significado de ciertas palabras no usuales y a realizar anticipaciones, a tomar una actitud atenta y activa ante el relato, donde el que manda es el lector que va construyendo una interpretación de lo que lee. Antes de comenzar la lectura, indagó sobre los conocimientos previos de los niños acerca de los caracoles, los que les van a permitir comprender el contenido del texto, y destacó la importancia del título, autor, ilustrador, valorizando así el tipo de información que estos datos proporcionan.

En esta línea se trabaja desde Nivel Inicial hasta 9º año, usando con los alumnos mayores el excelente recurso que es el *Método para aprender a pensar*, del Dr. Labaké, o desarrollando secuencias que hagan vivenciar a los alumnos que detectar que no se está comprendiendo distingue a un lector experimentado de un lector menos capaz. Que el objetivo es tener control de la comprensión.

# Pedagogía de proyectos

Uno de los principales cambios que llevamos a cabo en esta renovación pedagógica de la cual venimos hablando, fue la forma de planificar la enseñanza-aprendizaje. Pasamos de seleccionar los contenidos y organizarlos en unidades didácticas a incluirlos estratégicamente en proyectos didácticos.

Según Mirta Castedo (1994), un proyecto es *"una macroestructura de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas"*.

Un proyecto se lleva a cabo a través de una secuencia de acciones necesarias para el cumplimiento de un objetivo previamente establecido (por ej. armar una antología de cuentos, confeccionar un diario mural, preparar una obra de teatro, organizar el acto para una fecha patria, escribir un libro de historietas, llevar a cabo un intercambio epistolar). Requiere que en cada una de las etapas, los niños recurran al lenguaje escrito, tanto en situación de lectores como de productores. Es importante plantear proyectos, en los cuales la lectura aparezca contextualizada con algún propósito de comunicación real, que dé sentido a lo que hacemos.

Se trata de una planificación flexible, que al ser llevada a la práctica será modificada todas las veces que sea necesario, pero que servirá para guiar y organizar la tarea. Esta forma de planificar le permite al alumno organizarse, aprender a escuchar a los demás, trabajar cooperativamente, ser exigente y llevar una tarea hasta el final, tener confianza en sí mismo, saber autoevaluarse.

El docente plantea situaciones de clase que permitan a los alumnos leer y escribir distintos tipos de textos, con destinatarios reales en una situación comunicativa determinada. Estas situaciones no son intercambiables, se tienen que ir resolviendo en su debido momento en función de lo que se quiere lograr.

Esto significa que cada una de las situaciones de enseñanza que forman parte de un proyecto no son ejercicios que los chicos tienen que realizar para cumplir con la maestra y completar el cuaderno, sino que son situaciones que deben resolver en forma colectiva con el docente, para lograr lo que se han propuesto entre todos.

La planificación de proyectos es importante, fundamentalmente porque rescata el sentido de colaboración y solidaridad al realizarse colectivamente, despierta el interés a partir de un problema real que se tiene que resolver y, a la vez, desarrolla el espíritu de iniciativa al tener que buscar los recursos para solucionar dicho problema.

Transcribimos a continuación cuatro proyectos de lectura realizados en segundo ciclo.

## Proyecto realizado en 5º año E.G.B.

### **Proyecto de lectura: leer para grabar cuentos**

- Propósito: producción de un cassette de cuentos. (Leer para compartir con otros algo que nos gusta.)
- Destinatarios: alumnos de la Escuela Especial N° 16, de Gdor. Virasoro.
- Objetivo: lograr una selección de cuentos grabados que interesen y entretengan a los destinatarios. Conocer y hacer conocer el mundo real, posible o imaginado de manera original, libre y creativa. Descubrir que leer en voz alta para un destinatario puede ser placentero.
- Duración: 4 meses.
- Secuencia de actividades:
  - a) Propuesta del proyecto a los niños y discusión del plan de trabajo.
  - b) Selección de los cuentos a grabar: la maestra y los niños leen cuentos variados (maravillosos, realistas, fantásticos, regionales), traídos por la docente, por los niños o sugeridos por la bibliotecaria. Esta actividad ocupa muchas horas de clase y se adoptan distintas modalidades de lectura (individual, grupal, en parejas, lectura de la maestra); a veces se lee y no se comenta nada, otras veces se comparte algo de lo leído; se disfruta de cada uno de los cuentos, se intercambian impresiones, se recomiendan cuentos entre grupos, se habla sobre los autores, se leen otros cuentos de los autores favoritos, se anticipa el

contenido del cuento a partir del título y luego se comprueban las hipótesis.

Durante esta etapa de lectura se completan dos cuadros, uno con los nombres de los cuentos que se van leyendo, los autores, los libros y las editoriales. Otro con el nombre del cuento, las características de los personajes y los lugares, los tiempos y con algunos datos relevantes de las distintas partes de la historia. Además se forma un banco de recursos: descripciones, metáforas, onomatopeyas, etc., que luego se utiliza en el desarrollo de un proyecto de escritura de cuentos. A partir de estos cuadros, cada niño elige el título del cuento que le gustaría grabar y lee lo anotado sobre el mismo.

- c) Organización de la tarea: tomando en cuenta los cuentos elegidos y las preferencias de los niños, se forman grupos de alumnos que trabajarán juntos. Cada grupo decide qué cuento va a grabar, siempre teniendo en consideración a los destinatarios (en algunos casos se tuvo que cambiar de cuentos porque eran para chicos más grandes y no los iban a entender los niños de la Escuela Especial).

Los criterios de los chicos para la selección de los cuentos, en función de los destinatarios, fueron: *que no sean muy largos, que entretengan, que sean chistosos, que terminen felices, que dejen un mensaje bueno*. Se releen los cuentos elegidos y se intercambian ideas acerca de qué y cómo va a leer cada uno.

- d) Se escuchan cassettes con cuentos que circulan en el entorno social, a fin de analizarlos y sacar conclusiones sobre la manera de grabarlos (diferentes voces, efectos especiales, sonidos).
- e) Grabación: los niños de cada grupo graban el cuento elegido. El grupo lo escucha, lo analiza y decide qué modificaciones deben realizar. Se hace una nueva grabación mejorada teniendo en cuenta las críticas. El grupo total escucha las grabaciones realizadas hasta el momento e intercambian sugerencias. Cada grupo vuelve

a grabar, teniendo en cuenta las recomendaciones de los oyentes. Nuevamente se escucha lo grabado, se hacen nuevas correcciones. En algunos casos hay que volver a grabar, en otros ya están listos para la grabación final.

Grabación final: la maestra graba un cassette copiando todas las grabaciones. Se escucha dicha grabación con la satisfacción que da un trabajo bien logrado.

- f) Se redacta una carta colectiva, presentando el cassette a los destinatarios, solicitándoles respuesta y crítica constructiva (evaluación pragmática). Y se hacen llegar los cuentos a los chicos de la Escuela Especial.
- g) La evaluación es realizada durante el proceso por la maestra y los niños: se corrigen los trabajos entre compañeros del grupo, se ponen a consideración del grupo total, la maestra realiza aportes y cada niño evalúa y corrige su propio trabajo. Y la evaluación final realizada por la maestra con los niños consiste en un trabajo de comparación: se escucha la primera grabación y la última de cada cuento y, en un cuadro, se anotan los defectos subsanados, las mejoras realizadas y las opiniones de los autores sobre su trabajo.

De esta manera se ha cumplido con el propósito planteado y los niños han podido realizar construcciones valiosas durante el desarrollo de este proyecto: se ha tenido un intenso contacto con variados textos de este género literario y los niños avanzaron en sus conocimientos sobre los cuentos. Leer en forma personal, escuchar a la maestra y a expertos cuentistas a través de las grabaciones, ha permitido disfrutar de la riqueza de cada cuento; los reiterados ensayos, las autocorrecciones y las opiniones de los compañeros y de la docente sobre el énfasis que se debía dar a una palabra, sobre el tono de voz, los efectos especiales, la rima... les han permitido avanzar como "lectores en voz alta".

A lo largo de la experiencia, se fue despertando en los niños el gusto por la lectura, lo que se manifestó a través del entusiasmo que ponían al seleccionar los cuentos en el aula, trayendo libros de la casa, proponiendo autores conocidos por ellos, recomendando la lectura de algunos cuentos, a los compañeros... en fin, creándose un espacio literario en el aula que, por momentos, sorprendió a la propia docente.

Otro aspecto muy positivo de este proyecto fueron las críticas de los chicos cuando escuchaban las grabaciones, haciendo aportes valiosos con relación a lo que se debía corregir para mejorar la grabación. Este trabajo, de ir modificando las grabaciones hasta lograr el producto final, fue un proceso que demandó mucho esfuerzo y perseverancia, sobre todo al principio, ya que en ese momento era mucho lo que se debía corregir al leer para que se entendiera mejor.

Los niños demostraban interés en "leer bien", porque querían comunicarse con los destinatarios lo mejor posible, y a pesar del esfuerzo que tuvieron que hacer, y quizás por ello, al escuchar la última versión del cassette grabado, se sintieron muy satisfechos. Aprendieron que leer en voz alta puede ser placentero.

Cuentos grabados: "La zanahoria más grande del mundo", de Giani Rodari; "El dueño del higueral", adaptación de Rafael Sánchez; "Piringunito", de Mirta Ludueña; "Uxen, la jirafita rebelde", de Ana María Kaufman; "El príncipe que se casó con la rana", Anónimo y "Mocho y el espantapájaro", de Alvaro Yunque

## Proyecto realizado en 3<sup>er</sup> año E.G.B.

### **Proyecto de lectura: leer para obtener información**

- Propósito: confección de un libro acerca de animales que habitan en el departamento de Santo Tomé.
- Destinatarios: alumnos de la escuela y niños de Gdor. Virasoro. Se donaron dos ejemplares, uno a la Biblioteca de la escuela y otro a la Biblioteca Pública de Gdor. Virasoro.
- Objetivo: confeccionar un libro con información clara y precisa sobre animales de la zona, que les sirva a los lectores para conocerlos, apreciarlos, cuidarlos y respetarlos.
- Duración: 1 mes.
- Secuencia de actividades:
  - a) Propuesta del proyecto a los chicos y comentario del mismo.
  - b) Elección del animal a estudiar: en primer lugar se visita el zoológico de Ituzaingó a fin de observar los animales del

lugar. Los chicos elaboran preguntas sobre qué les gustaría conocer de las especies vistas, ¿cómo son?, ¿cómo nacen?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?... y formulan hipótesis. Se dividen en grupos de trabajo y cada equipo elige un animal a estudiar.

- c) Se reúne material bibliográfico sobre el tema, traído por la docente, los niños o sugerido por la bibliotecaria. El docente selecciona el material a utilizar y comienza la investigación. Cada grupo busca la información pertinente según el animal elegido y lo que quiere saber. A medida que van leyendo la información, la comparan con sus hipótesis. (Este trabajo llevó varias horas de lectura y fue muy positivo ya que los chicos no sólo se limitaban a buscar su información, sino que cuando encontraban algo interesante del animal elegido por otro grupo, se lo ofrecían.)
- d) Proyección de la película "Los Esteros del Iberá". Se comenta lo visto sobre los animales que viven en los esteros y sus alrededores. Se vuelve a los libros, revistas y folletos turísticos con el propósito de seguir investigando sobre el tema. Como surgen términos científicos desconocidos por los chicos, se trata de entenderlos por cotexto o se recurre al diccionario.
- e) Se realiza la primera escritura. Confrontan las producciones entre parejas y registran observaciones generales para trabajar. Luego se hace una confrontación con escritos sociales a fin de mejorar el texto en una segunda escritura. Se analizan los textos expositivos, los distintos bloques: título, subtítulos, silueta del texto e ilustraciones. Además, las características del texto expositivo: datos concretos y precisos, no admite doble interpretación, no aparecen opiniones del autor, el vocabulario es claro, la información es objetiva, no se utilizan recursos expresivos. Se compara el texto expositivo con otras variedades discursivas (cuentos, poesías). Se trabajan aspectos gramaticales, ortográficos, de diagramación y se realiza una segunda, y en algunos casos una tercera escritura teniendo en cuenta todo lo trabajado.



- f) Se arma el libro con los textos escritos por los diferentes grupos. Para esto es necesario nuevamente volver a los libros y observar tapas, índices, bibliografía, dedicatorias, agradecimientos, tipos de letras y diagramación. Se decide incluir en la primera parte del libro textos no tan elaborados en cuanto a su estructura, pero con valiosa información, y en la segunda parte, textos más elaborados en cuanto al contenido y a la forma de presentación, incluyendo fichas técnicas del animal.

Se hacen varias fotocopias del libro, dos para los destinatarios y las demás para los padres de los alumnos que las solicitaron. El libro original quedó formando parte de la biblioteca del aula.

- g) Se realiza la evaluación del trabajo, comparando la primera escritura con la última, a través del completamiento por los niños de una ficha de autoevaluación. La docente evalúa las adquisiciones de los alumnos a partir de la escritura final, observa y valora la información brindada, la diagramación, la redacción, ortografía, caligrafía, ilustraciones... Además se envía un libro a las familias, las que escriben en las últimas hojas su opinión sobre el mismo (evaluación pragmática).
- h) Se organiza un encuentro en el local escolar en el que se hace la presentación del libro con la participación de los padres de los niños y de las bibliotecarias de la escuela y de la Biblioteca Pública de Gdor. Virasoro, a quienes se hace entrega de un ejemplar a cada una.

El libro "Fauna Correntina" contiene información científica de los siguientes animales: el carpincho, el yacaré, la nutria, la comadreja colorada, la comadreja overa, el mono carayá, el guazuncho, loros, el gato montés, el quirquincho, el cuis, la tortuga, la mulita, el aguará guazú, el lobito de río y el osito lavador.

Los trabajos presentados en el libro pertenecen al primer proyecto sobre texto expositivo realizado por los alumnos de 3<sup>er</sup> año. Su elaboración expresa un largo proceso de aprendizaje conjunto, que permitió a los niños avanzar significativamente en el conocimiento de este tipo de texto (características, trama, función, tipo de oraciones, vocabulario científico, etc.).

Encarar un proyecto como éste obliga, por una parte, a enfrentarse con una variedad de textos expositivos que desarrollen el tema, y a trabajar en su comprensión a partir de distintas estrategias

Por ser, en su mayoría, textos expositivos, con trama descriptiva, para su comprensión se trabajó especialmente en la elaboración de mapas semánticos partiendo de una idea central y ubicando alrededor las ideas conectadas a ella.

Además aprendieron el vocabulario científico, que utilizaron en los textos y, sobre todo, en la confección de las fichas técnicas de cada animal.

Después de haber investigado acerca del tema, de haber leído los textos, y trabajado su comprensión, se debió decidir en los distintos grupos de alumnos qué información se iba a incluir en el libro y cómo presentarla. A medida que se avanzaba en el trabajo, los niños se daban cuenta de que no era conveniente escribir largos párrafos que agotasen al lector sino, más bien, ir organizando la información por partes, con diferentes subtítulos, incluyendo dibujos, pequeños cuadros, preguntas sugerentes, etc. Al seleccionar las imágenes, buscaban que fuesen atractivas y pensaban cuál de ellas guardaba mejor relación con el texto.

Por otra parte, esta propuesta permitió comprender la importancia que tiene elaborar textos en una situación de comunicación real. En este caso, además del maestro, otros lectores fuera de los límites del aula y de la escuela leerían los textos presentados. Y esto motivó a los niños a empeñarse más.

## Proyecto realizado en 4º año E.G.B.

### **Proyecto de lectura: leer para conocer la obra de un autor**

- Propósito: organización de un "Encuentro Literario" sobre la obra de Elsa Isabel Bornemann.
- Destinatarios: alumnos de 3<sup>er</sup> año de la escuela.
- Objetivo: desarrollar en los niños comportamientos lectores lo más cercanos posible a los comportamientos reales que se ejercen en el ámbito de la sociedad. Conocer y disfrutar de las historias (verso y prosa) de Elsa Bornemann para compartirlas con los alumnos de 3<sup>er</sup> año de la escuela.
- Duración: 2 meses.

- Secuencia de actividades:

El proyecto de preparar un encuentro literario sobre la autora surge de los chicos, después de leer varias de sus obras en las clases de lectura por placer, que se realizan semanalmente.

- a) Se seleccionan libros de Elsa Bornemann, de la Biblioteca de la escuela, de la Biblioteca del aula y otros traídos por la maestra y los alumnos. Comienza una intensiva lectura del material seleccionado, adoptando distintas modalidades: individual, grupal, en parejas y por parte de la maestra. En primer lugar leen y comentan la biografía de la autora y una entrevista a ella publicada en la revista "Magazin". En algunas clases, después de leer se comenta lo leído, en otras se lee en voz alta para los demás, en algunas se dibuja acerca del contenido del texto, y otras veces cada uno lee y después no se hace nada. Durante esta etapa, los chicos se enamoran de dos poemas y deciden memorizarlos para presentarlos en el encuentro: "La canoa y el río" y "Puentes".

Continúan leyendo cuentos, comentándolos, recomendándolos y analizándolos. Algunos de los cuentos ya los habían leído antes de comenzar el proyecto, pero pensando en la presentación, volvieron a ser motivo de pedidos y préstamos para llevar al hogar. Entre ellos figuran: "Manos", "El besuqueador", "El titiritero" y "El niño envuelto".

- b) Se realizan juegos y dramatizaciones a partir de las obras leídas, copian algunas poesías y las ilustran para exponer.
- c) Además, en grupo, crean nuevos diálogos para los cuentos, primero en forma oral y luego en forma escrita, realizándose las correcciones pertinentes. Los niños se entusiasman tanto que deciden dramatizar los diálogos inventados por ellos. Es así que se eligen los personajes, se busca el vestuario para caracterizarlos; un grupo de alumnos prepara la escenografía, otro se ocupa de la música, de los efectos especiales; se eligen utileros y comienzan a ensayar. Los cuentos elegidos son:

"Caledonia, cuello duro", "Pobrecito el cocodrilo" y "Manos", realizándose varios ensayos de lo que se va a representar.

- d) Llegado el día, se lleva a cabo el "Encuentro Literario", con la presencia de los destinatarios, los niños de 3<sup>er</sup> año. Se presentan láminas con poesías e ilustraciones y además se exponen todos los libros de Elsa Bornemann leídos. Dos alumnos hacen la presentación del encuentro refiriéndose a la importancia que tiene la lectura por placer. Se escuchan frases como: *La literatura, como la música, la pintura y el teatro, es un espacio que necesariamente debe atraparnos desde el placer, y... porque los libros tienen que ser como ventanas que se nos abran para soñar otros mundos y otras realidades.* (Y es así, el acercamiento a la literatura no tiene que ver con la obligación de buscar sujetos y predicados, sino con el inmenso placer de meterse dentro de mundos llenos de misterio y de magia.) Seguidamente, comentan la biografía de la autora, recitan las poesías preparadas y dramatizan los diálogos inventados por ellos, contextualizándolos, con el comentario previo de los cuentos.

Al finalizar se abre un espacio de intercambio con los asistentes, en el que se entremezclan presentadores y destinatarios, se ojean los libros, se comentan los textos presentados, se hacen recomendaciones, se observan las ilustraciones, se anotan los títulos de los libros, se leen los textos expuestos en láminas.

- e) Al día siguiente, se realiza la evaluación de la jornada, destacando las cosas que se deben mejorar: por ejemplo, la música debe escucharse mejor, los personajes deben hablar más fuerte, los diálogos de los cuentos deben estar mejor contextualizados para que el público entienda, etc.
- f) Se realizan las modificaciones mencionadas en nuevos ensayos y presentan por segunda vez las obras en la "Feria del Libro", organizada por una escuela de Gdor. Virasoro.

Durante este proyecto, los niños se enamoraron de la autora, leyendo, comentando y poniendo en escena sus obras. La eligieron por su estilo y la

temática sobre la que escribe, la descubrieron imaginativa, dedicada a relatos y poesías que hablan de los primeros amores, encuentros con el miedo y hechos reales. Han llegado a opinar: *Elsa escribe con valentía, sabe que para nosotros no hay temas difíciles. Ella los sabe contar. Vivenciaron a la autora recitando sus poemas, poniendo en escena sus cuentos, recreando sus temas en escritos propios, y luego quisieron mostrar lo hecho a otros chicos.*

A través de este contacto con la literatura, los niños avanzaron en sus hábitos lectores, seleccionando material, leyendo con una finalidad precisa, adoptando distintas formas de leer: en silencio, para otros; conociendo distintos textos de la autora, recomendando lo que más les gustaba, comentando algún fragmento favorito; conocieron la estructura y uso del texto teatral; lograron transmitir sus vivencias a otras personas; disfrutaron de la lectura de la maestra; transformaron un texto en otro (un cuento en una poesía, los diálogos de un cuento en una obra de teatro); intercambiaron opiniones sobre las diferencias entre los distintos textos de la autora.

Éste fue un trabajo interesante, formativo, valioso y a la vez placentero. Todos los niños participaron y se mostraban entusiasmados y muy contentos.

Libros leídos: "El niño envuelto", "El titiritero", "Craucasach", "Con los pelos de punta y otros cuentos", "Dicen que dicen", "Los muyins", "El besuqueador y otros cuentos", "Mal de amores", "Se mira y no se toca", "Solamente los que se amen", "Cuando faltan los espejos y otros cuentos", "Manos", "Con el sol entre los ojos", "Caledonio: cuello duro" y "Pobrecito el cocodrilo".

## Proyecto realizado en 6° año E.G.B.

### **Proyecto de lectura: leer para informar**

- Propósito: confección de un periódico mural con noticias de actualidad.
- Destinatarios: alumnos, padres y docentes de la escuela, como así también ocasionales visitantes.
- Objetivo: informar, a través del periódico, a la Comunidad Educativa acerca de los sucesos de actualidad de la escuela y/o extraescolares.
- Duración: 6 meses.

- Secuencia de actividades:
  - a) Propuesta del proyecto a los niños y comentario del mismo.
  - b) Se indaga sobre los conocimientos de los chicos, ¿qué es un periódico?, ¿para qué sirve? Se dialoga sobre la realización del periódico mural: *¿dónde lo ubicaremos?, ¿en qué fecha lo iniciaremos?, ¿qué título le pondremos?, ¿cuál será el logotipo?*

Se analizan los diarios que se venden en Gdor. Virasoro, de dónde provienen, si traen suplementos, qué características tienen. Se reúne un número significativo de diarios y revistas, traídos por la maestra y los niños. Se leen en forma intensiva adoptando distintas modalidades (individual, en parejas, grupal, lectura de la maestra). Distinguen las diferentes secciones, dialogan sobre géneros periodísticos: noticias, editorial, carta de lectores, humor, nota de opinión.

- c) Trabajo con noticias: se recortan noticias de los diarios y se trabaja con los títulos (tipo de letra, tamaño). Se leen algunas omitiendo los títulos a fin de que los chicos las titulen, luego comparan los títulos sugeridos con los que aparecen en las noticias, promoviendo el intercambio de opiniones. Leen titulares, anticipan el contenido y luego confrontan las anticipaciones con los textos reales. Se realizan comentarios de las noticias leídas, tanto de Gdor. Virasoro y de la zona como provinciales, nacionales e internacionales. Se analiza una misma noticia en distintos diarios. En una segunda etapa, se trabajan las características del texto: trama, función, lenguaje preciso y objetivo, tono impersonal y forma de organizarlo. Se reconocen las partes de la noticia: volanta, título, copete, cuerpo de la noticia, foto, epígrafe.
- d) Se escriben noticias de hechos ocurridos en la escuela y en Gdor. Virasoro. Se leen y se realizan las correcciones pertinentes. A partir de estas escrituras se trabajan párrafos, oraciones, verbos, conectores, sustitutos, comillas, etc.
- e) Se coloca el soporte del periódico mural consistente en una plancha de telgopor encuadrada en madera a la entrada de la

escuela. Luego se divide con carteles en secciones a fin de ubicar en ellas las distintas noticias: políticas, sociales, deportivas, de salud, de educación, culturales e informaciones generales... y de esta manera, facilitar la lectura.

- f) El periódico mural se va renovando permanentemente a medida que los alumnos producen o recortan nuevas noticias.
- g) Durante el proceso se evalúan las producciones en cuanto al contenido (veracidad de la información) y a la redacción, la presentación de las noticias, la renovación de las mismas a fin de poder hacer los reajustes necesarios. Se evalúa el producto final: ¿se entiende?, ¿el vocabulario es apropiado?, ¿su estructura es la correcta?, ¿está bien escrito?, ¿la información es veraz?, ¿se ajusta a las características del texto?. Además se evalúa a partir de los destinatarios, ¿cómo recibieron las noticias?, ¿qué comentarios realizaron?

El propósito de formar lectores de textos periodísticos supone la decisión de enseñar las prácticas sociales de lectura, es decir, que los niños aprendan los modos de leer e interpretar los textos que conforman los diarios, a fin de que puedan participar de lo que ocurre en la sociedad, informándose y reflexionando sobre los temas de actualidad para comprender mejor la realidad.

La idea de trabajar el diario como objeto de estudio significa: aprender a leer el diario, conocerlo, descubrir su perfil, entender por qué presenta la información de una manera y no de otra, y compararlo con otros diarios, vincular los contenidos curriculares con la actualidad, conocer distintos géneros periodísticos, trascender los límites del tiempo y el espacio del aula para acceder a otros contextos y realidades.

Además de formar lectores competentes y críticos de los medios de comunicación, la elaboración del periódico mural constituye una valiosa situación para la producción de textos. En este proyecto, la escritura de las noticias se desarrolla a través de un proceso de textualización, sistematización y revisión. En dicho proceso, los niños, a partir de la lectura y análisis de la primera escritura, realizan las correcciones pertinentes tanto en lo que se refiere a la información brindada como a la estructura del texto, a la redacción y a la presentación.

La confección de un periódico mural supone un trabajo constante, dinámico y eficiente. Su realización demanda textos actualizados permanentemente, una atractiva forma de presentación, elegir el lugar adecuado para que el público lo lea y que la información sea clara y precisa. Si esto no se cumple, pueden surgir dificultades: que decaiga el interés de los autores, que no se renueve el periódico con suficiente frecuencia o que los destinatarios no se sientan motivados a leerlo. Por ello, es importante evaluar el proyecto durante el proceso e ir haciendo los ajustes necesarios.

La introducción del diario en la escuela permite una actualización permanente de los contenidos curriculares y un valiosísimo complemento de los libros y de otros materiales de estudio, constituyendo una herramienta efectiva en la formación de lectores críticos y, por ende, inteligentes, capaces de hacer un análisis reflexivo de los medios y construir la propia imagen de la realidad.



## Otras situaciones de lectura

Son muchas las situaciones de lectura trabajadas, entre ellas podemos mencionar: *Momentos de lectura*, los que forman parte de proyectos permanentes de lectura, muy centrados en la lectura por placer. Se lee material bibliográfico disponible, por elección libre, cuyo principal propósito es disfrutar de la lectura. A veces, va acompañado por comentarios y recomendaciones donde la maestra participa como un lector más. Además, si los niños lo desean, pueden continuar la lectura en sus hogares retirando el material de la Biblioteca.

Otra situación es la *Lectura para una audiencia*, en la que los alumnos seleccionan material para leerles a niños más pequeños, ajustando las características de los textos según la edad de los oyentes o a través de una consulta previa sobre sus gustos. Se organizan, preparan la lectura y ensayan, siempre en función de los destinatarios. Cuando llega el día acordado, visitan a los pequeños y les leen los textos preparados. De esta manera se crea un espacio de lectura muy valioso e interesante, donde los emisores se esmeran por leer lo mejor posible para que los destinatarios los entiendan, y los receptores disfrutan de un momento de lectura y aprenden sobre hábitos lectores de los niños mayores. Como en el caso anterior, este tipo de actividad forma parte de un proyecto a largo o mediano plazo, en el que casi siempre se eligen textos literarios (cuentos, poemas, canciones, nanas, leyendas).

Una situación muy interesante es la que tiene como propósito la confección de *Libros y cassettes*. Se trata de un proyecto de lectura permanente con un texto como producto final. Éste puede tener como soporte un libro, una revista o un cassette grabado. El producto tiene como finalidad un destinatario determinado, elegido por los niños. En el caso de las grabaciones, los chicos seleccionan material de autores conocidos y cuando se trata de los libros y revistas, los confeccionan con textos escritos por ellos durante un proyecto de escritura. Los destinatarios son variados: el mismo grupo (para recopilar sus cuentos preferidos), niños de otros cursos, familiares o alumnos de otras instituciones.

Una actividad que les gusta mucho a los chicos es el *Teatro*, para desarrollarla comienzan con la lectura e interpretación de obras de teatro y/o cuentos con el propósito de representarlos. Una vez que se ha leído una cantidad considerable de textos y comentado los mismos, se elige uno para representar, fundamentando la elección, sobre todo teniendo en cuenta los

gustos y la capacidad de interpretación de los destinatarios. Leen nuevamente la obra o cuento elegido, lo comentan, lo leen por partes y tratan de imaginar distintas formas de representación; lo representan, memorizan los parlamentos y realizan sucesivos ensayos. Generalmente se complementa con otras actividades: escenografía, vestuario, iluminación y música. Luego representan la obra en público.

Otra situación que se plantea, generalmente en un contexto lúdico, es la *Transformación de partes de un texto*. Este tipo de situación puede integrar un proyecto o simplemente ser una actividad. Los niños con la maestra seleccionan un texto para recrearlo (poema, canción, copla, adivinanza, colmo), cambiando palabras o construcciones, con distintos propósitos: para que quede más gracioso, para que el receptor se emocione, para que se asuste, para que le cueste adivinar... De esta manera a partir del texto de un autor, obtienen distintas versiones creadas por ellos. Este tipo de actividad es llevada a cabo con frecuencia por los niños más pequeños.

Otra situación, similar a la anterior, pero más compleja, es la *Transformación de un texto en otro*, ya que en esta actividad tienen que elaborar un nuevo texto completo a partir de uno dado. Por ejemplo, transformar una historieta en un cuento fantástico, un cuento maravilloso en una obra de teatro, una poesía en un cuento de amor, una noticia en un cuento realista... Son situaciones que se desarrollan en proyectos de producción de textos, en los cuales la lectura cobra un papel muy importante.

Una excelente propuesta para formar lectores de textos literarios es *Organizar charlas sobre autores*. Los chicos seleccionan, en los momentos de lectura por placer, el autor o los autores preferidos, investigan sobre sus obras, las leen, charlan sobre sus títulos, comentan las partes preferidas de libros o relatos, comparan obras de distintos autores, las interpretan a través del dibujo, copian fragmentos, hacen recomendaciones... Luego, un día establecido, realizan un encuentro con los destinatarios elegidos, dando a conocer los autores y sus obras, haciendo recomendaciones y transmitiendo, de alguna manera, el placer que produce la lectura.

## ¿Y cómo leen los niños "que no saben leer"?

**S**i convenimos que *leer es atribuir significados a un texto*, no parece tan difícil que los pequeños de Nivel Inicial y 1er. año lean diversos textos aun antes de alcanzar la etapa alfabética.

Siguiendo a Norma Prato, llamamos *actos de lectura* a todas aquellas actitudes adoptadas por los niños que entrañen una intención de descifrar un texto, de intuir lo que está escrito en éste. En estos actos de lectura, que encontramos aun en los más pequeños, existen estrategias de inferencia o de predicción de significado. Los niños están realizando la misma investigación que efectúa un adulto ante una publicación en idioma extranjero desconocido: inferir el mensaje a través de diferentes indicadores del texto, del contexto, de las ilustraciones. El niño busca *el mensaje*, no lo que está escrito.

Para esto es necesario que los alumnos interactúen con materiales de distintas características, lo que les permitirá hacer diferentes cosas con la lectura, y se asegurará la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita como medio para construir los conocimientos necesarios para ir abordando las diferentes fases que supone su aprendizaje. Además, es importante que tengan el modelo de lector adulto, el maestro, que "mostrará" los procedimientos que es necesario adquirir para lograr este conocimiento.

Cuando la maestra del Nivel Inicial, una vez por semana, invita a los niños a leer juntos un libro de cuentos, su objetivo es, entre otros, ayudarles a desarrollar estrategias de comprensión: comprensión del nudo argumental, del vocabulario, de las secuencias básicas; y estrategias de anticipaciones y predicciones coherentes, de verificación de las mismas y de recapitulación del cuento. Al ser la docente quien lee, se constituye en modelo de lector experto y con sus intervenciones va promoviendo las inferencias y predicciones e invitando a corroborarlas mediante la lectura. Entonces, la lectura del texto, además del disfrute, tiene como objetivo la comprobación de las hipótesis de los niños. Los niños gustan especialmente de este tipo de actividad y luego son capaces de tomar el libro y de *leerles* el cuento a otros.

Otras actividades de lectura que realizan los niños del Nivel Inicial son: acudir al rincón de lectura y elegir los libros que desean; suelen hacerlo en parejas y se van *leyendo* uno al otro el cuento elegido apoyados en los indicadores que les permiten construir significados. Visitar la Biblioteca de la

escuela, elegir libros para llevar a casa y leerlos con la familia. Armado del "Libro viajero", en el que las familias aportan anécdotas y fotos del niño cuando era más pequeño y comentarios diversos. Lectura de carteles de referencia: nombre propio y de los compañeros colocados en los percheros, en las cajas con los útiles del aula, en las diferentes dependencias de la escuela.

En 1<sup>er</sup> año, entre las actividades de lectoescritura que se realizan a diario y que permiten a los niños ir formulando hipótesis superadoras y construyendo aprendizajes cada vez más ajustados a nuestra lengua escrita, hay algunas que podemos destacar por su riqueza y efectividad.

La organización de la Biblioteca del aula, que se lleva a cabo en los primeros días de clase, es especialmente rica: los niños clasifican y ordenan los libros en "cuentos" y "*los que cuentan las cosas en serio*", mirando sus tapas y "leyendo" los nombres, usando para ello las letras que ya conocen (especialmente las de sus propios nombres) o recurriendo a los informantes (compañeros ya alfabetizados en el Nivel Inicial) si así lo creen necesario. Luego, llenan fichas personales de préstamo cuando retiran un libro.

La Hora de los Cuentos, para la que, los lunes, se eligen y anotan en un cartel cinco libros que desean que la maestra les lea esa semana. Cada día, por turno, un niño debe ir a la Biblioteca y retirar el libro que se leerá, para hallarlo cada uno pondrá en juego las estrategias y conocimientos que posee sobre la lengua escrita.

Juegos variados: "dominó" con dibujos y palabras; "juego de la memoria" en el que hay que agrupar, también, figuras con palabras; "dominó de las cajas" creado por ellos con envases de productos traídos de las casas y al que los niños ponen las reglas.

Los pequeños van leyendo, van desentrañando el significado de los escritos, con una finalidad precisa y usando los recursos que han construido. Saben que aún no saben leer *como los grandes*, pero tienen la libertad de hacerlo a su manera y de acuerdo con sus competencias. Y, muy importante, disfrutan al hacerlo.

# Proyecto solidario: Biblioteca ambulante

**E**n el año 2002, y ante las carencias respecto a la lectura detectadas en las escuelas de gestión pública de Gdor. Virasoro, el Nivel Inicial (Jardín de 5 años) y la EGB1 inician un Proyecto Solidario al que denominan: **Biblioteca ambulante**.

El propósito es ofrecer una instancia de acercamiento al libro y contagiar el entusiasmo por la lectura a los chicos de escuelas con escasos recursos, compartiendo momentos de intercambio lector y compañerismo con ellos. Nuestros alumnos, por su parte, se benefician al asumir un rol protagónico en la difusión del libro y al poner en práctica diferentes estrategias y actividades de lectura.

Fue necesario comprar los libros, los que fueron elegidos según la edad de sus destinatarios. Se pidieron donaciones a editoriales y algunas hicieron valiosos aportes. También se diseñó y confeccionó, con la ayuda de papás carpinteros, el mueble rodante para transportar la Biblioteca ambulante hasta las escuelas a visitar.

Según un cronograma establecido con Dirección, los cinco diferentes grupos de EGB1 y Nivel Inicial eligen la escuela que visitarán. Luego realizan variadas actividades para preparar el encuentro: leen el material de la Biblioteca; organizan la recomendación del libro preferido, dramatizaciones de cuentos, representación con títeres de alguna de las obras; practican la lectura de cuentos o poesías y la narración oral; memorizan poesías, chistes...

Llegado el día de la visita, el grupo se traslada con sus maestras y su mueble viajero a la escuela con la que se ha acordado el encuentro, siendo éste con alumnos del mismo nivel. Allí ofrecen a los otros niños una instancia de lectura y acercamiento a los libros; les recomiendan fundamentadamente algunos textos; les leen o cuentan lo que han preparado; realizan dramatizaciones o teatro con títeres...

Da gusto ver a los pequeños del Nivel Inicial presentando a los otros niños su preciada Biblioteca, mostrándoles los libros y, luego, sentados en grupos, "leyéndoles" los cuentos. Además, representan con títeres algunas historias leídas en clase, o las dramatizan mientras alguno de los compañeros, que ya están alfabetizados, leen el texto. Los alumnos de 1<sup>er</sup> año, a esas

mismas actividades les agregan la narración de chistes, colmos y adivinanzas que han memorizado. Y el obsequio a los anfitriones de una carpeta con recortes variados para que la guarden en su biblioteca. Los chicos de 2º y 3º año, además, muestran las partes de un libro y explican cómo funciona una biblioteca. En grupos, leen e invitan a leer.

Todos vuelven satisfechos y se comenta en clase, con asombro, algunas actitudes de los chicos visitados: están los que acarician los libros, los que se maravillan por tener a su disposición tal variedad y, la mayoría, les piden otra visita con la Biblioteca ambulante.

La experiencia lleva ya dos años. Se han visitado, en diversas oportunidades, siete escuelas y dos jardines maternas realizándose catorce salidas. Los encuentros han sido muy positivos, siempre la Biblioteca ambulante y sus pequeños lectores han sido muy bien recibidos y han podido compartir lo preparado con los alumnos dueños de casa. Nuestros niños se han enriquecido a través de la preparación de tan diversas actividades alrededor de los libros y al asumir el rol de difusores y custodios de tan preciado tesoro, lo que es vivido con responsabilidad y alegría. Al mismo tiempo, algo muy importante: sienten que comparten solidariamente con otros niños algo que ellos tienen y que a los demás les falta.

# Bibliotecas de aula

La práctica de la lectura como fuente de enriquecimiento y goce personal se hizo cada vez más prioritaria. Nuestros alumnos, la mayoría provenientes de hogares de bajos recursos, no contaban con libros ni con materiales de lectura en sus casas. Por eso, la Biblioteca de la escuela, a la que fuimos dotando poco a poco de libros de estudio y de recreación para todas las edades, cumplía una muy importante función. Los alumnos se habituaron a concurrir a la Biblioteca, a elegir los libros que deseaban y a hacerse responsables de su devolución. También se establecieron fechas semanales para que cada curso la visitase y realizara una sesión de lectura. Pero todo esto no era suficiente para el trabajo sistemático y cotidiano en las aulas. Necesitábamos **Bibliotecas de aula**.

Tuvimos la suerte de recibir, en 1999, una convocatoria del Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes a participar del "**Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación**", **Meta XI, Proyectos Innovadores Específicos**. Debíamos presentar proyectos que tendieran al mejoramiento de la calidad educativa. Y decidimos orientarnos hacia la lectura.

Fue una tarea de conjunto, bajo la coordinación del Equipo de Conducción. Todos los maestros opinaron e hicieron su aporte. Finalmente presentamos nuestro proyecto "Formación de lectores autónomos" en el que fundamentábamos nuestro pedido en la concepción de la lectura como "un objeto de conocimiento particular... un proceso de atribución de significados... un proceso interactivo de coordinación de informaciones de diversa índole, provenientes del texto, contexto, esquemas de asimilación disponibles, propósitos e intención comunicativa". Y en la "falta de material bibliográfico en las bibliotecas áulicas debido a los escasos recursos económicos o a la no priorización de estos materiales en las familias". Nos proponíamos adquirir libros apropiados para cada año escolar que estuviesen permanentemente a disposición de los cursos.

¡Grande fue nuestra alegría cuando recibimos la comunicación de que habíamos resultado ganadores y de que había \$3.000 a nuestra disposición para la adquisición de textos! La primera entrega, de \$1.500, la recibimos en junio de 2000 e inmediatamente comenzamos a comprar los preciados libros ya seleccionados por los maestros a través de catálogos de diversas editoriales. En noviembre recibimos la segunda transferencia y a principios

de 2001 nuestras Bibliotecas de aula estuvieron listas, enriquecidas con la compra de 526 libros nuevos.

En la evaluación del Proyecto realizada por los docentes de todos los ciclos, podemos encontrar:

*"Las actividades, en su conjunto, apuntaron a favorecer el interés de los niños hacia la lectura, a través de una práctica intensiva que facilitase el desarrollo de estrategias cognitivas y hábitos lectores, para acceder a la lectura de textos variados y de complejidad creciente, mediante el contacto directo de los niños con los libros" (Nivel Inicial y 1<sup>er</sup>. Ciclo de EGB).*

*"Se implementaron dos horas semanales de lectura por placer. Los alumnos, con interés y entusiasmo, llevaron material para leer en sus hogares... Se propuso a los niños leer cuentos ante sus compañeros de ciclo; surgieron así voluntarios en cada curso... Se realizó lectura de textos con la intención de ampliar la información para proyectos de Ciencias... Fichaje de libros: fichas bibliográficas y de recomendación... Confección de cuadros a partir de la lectura de un texto..." (2<sup>do</sup>. Ciclo).*

*"Se realizó una exposición de los libros adquiridos de la que participaron alumnos y docentes... Lectura de libros (selección de autor y textos realizada por los alumnos) para organizar una charla literaria sobre la obra de Pablo Neruda... Lectura de libros de coplas gauchescas para armar una obrita de teatro... Lectura de revistas como 'Muy interesante' y 'Conozca más', para extraer ideas para escribir cuentos de ciencia-ficción, confeccionando una base de datos y vocabulario específico, que le daban realismo a los cuentos..." (3<sup>er</sup>. Ciclo).*

Ese fue el inicio de nuestras **Bibliotecas de aula**, las que siguieron enriqueciéndose a través de donaciones y compras que pudimos hacer. Son un recurso importante y muy valioso para la promoción de la lectura y la formación de lectores autónomos, preocupación permanente y prioritaria de nuestra institución.



# Capacitación docente

**E**sta experiencia renovadora que venimos mostrando abarcó todas las áreas y estuvo sólidamente fundada en la intensa y continua capacitación docente.

Ya dijimos que la mayoría de los maestros adhirió rápidamente a esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero hubo algunos que no pudieron superar viejos y muy arraigados modelos conductistas o que no quisieron ponerse en situación de aprendices, y abandonaron la escuela. Solos comprendieron que debían irse si no se integraban a esta renovación.

El resto se comprometió en profundizar los conocimientos a través del estudio, de las lecturas, de los registros de clases, de las investigaciones mediante la acción, de la asistencia a cursos, congresos, charlas. Fue, y sigue siendo, un trabajo intenso, arduo pero enriquecedor y formativo. Los maestros adoptamos la postura del aprendiz, lo que no fue fácil, pues debimos superar el temor a no saberlo todo, a equivocarnos, a compartir nuestras dudas y a pedir y dar ayuda a los demás. Fueron aproximaciones sucesivas y cada vez más ricas a los nuevos conceptos y estrategias de enseñanza; textos leídos por segunda vez siguen adquiriendo nuevas y mucho más complejas significaciones. El compartir, exponer y discutir nuestras ideas resultó difícil al principio; pero poco a poco, unos antes, otros más tarde, fuimos abriéndonos a la crítica constructiva, a la aceptación del error, a mostrar nuestro trabajo para recibir ayuda.

Desde 1990 hasta 1994 contamos con el asesoramiento pedagógico de dos especialistas de renombre: Mirta Castedo y Claudia Molinari. Habíamos leído el libro escrito por ellas en colaboración con Ana María Kaufman y Lilia Teruggi, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, y comprendíamos que necesitábamos ayuda para avanzar más rápidamente. Mirta y Claudia nos visitaban tres o cuatro veces al año, nos indicaban bibliografía para nuestro estudio; se ponían al frente de una clase y nos mostraban nuevas posturas y formas de actuar ante los alumnos, demostrándonos cómo preguntar y contraargumentar; hacían la crítica de los registros de clase que realizábamos entre nosotros, ayudándonos a reconocer intervenciones valiosas y pertinentes.

La Biblioteca de la escuela se enriqueció con textos importantes sobre este enfoque y sus consecuencias pedagógicas. Libros que fueron trabajados por los docentes, compartidos, recomendados, admirados...

Gracias al apoyo de la Fundación Victoria Jean Navajas, la entidad propietaria, los docentes fueron becados y pudieron asistir a valiosos cursos cuyo fundamento era el constructivismo. Estos muchos cursos realizados en diversos lugares sirvieron para "abrir las cabezas", contactarse con educadores que estaban realizando experiencias similares y realizar intercambios sumamente enriquecedores.

Pero uno de los pilares de nuestra capacitación han sido y son las reuniones periódicas de personal. Los maestros de Nivel Inicial y de EGB 1 y 2, con el Equipo de Conducción y de Gabinete, se reúnen una vez por semana, en horario extraescolar, de 17 a 19 hs. Este espacio sirve para acordar y coordinar acciones, planificar y evaluar juntos, y para capacitarse. Cada vez que un docente ha asistido a un curso, hace la devolución del mismo compartiendo sus adquisiciones e impresiones con el resto. Se leen y discuten textos, propuestas pedagógicas, estrategias didácticas. Se leen y discuten registros de clases de algún docente. Se comentan experiencias valiosas que han dado buenos resultados en el aula. Se comparten proyectos exitosos que han entusiasmado a los alumnos. También se comentan las dificultades que se van encontrando y se ayuda a pensar en estrategias superadoras.

Por su parte, con los profesores de la EGB3, las reuniones son quincenales, de 17.30 a 18.45 hs. Con este grupo de docentes, que se comenzó a formar en 1999, cuando se inició este ciclo, el trabajo de capacitación es más lento y aún se encuentran resistencias. Al docente secundario le cuesta más abrirse al cambio y adoptar nuevas posturas. Pero de a poco, y con perseverancia, se lo va logrando y ya se notan cambios significativos en la mayoría.

Esta capacitación continua e intensa permitió a algunos docentes transformarse a su vez en capacitadores. Dos maestros y la psicóloga fueron contratados por el Ministerio de Educación a través de la Red de Formación Docente Continua y dictaron cursos como capacitadores en nuestra localidad y en otros pueblos de la provincia. Otros fueron requeridos por escuelas privadas de Gdor. Virasoro como asesores y por escuelas públicas para dar charlas y cursos sobre nuestra forma de trabajo.

En octubre de 2001, tres docentes presentaron ponencias en el II Simposio Regional de Lectura y Vida "La Escuela y la formación de lectores y escritores", realizado en la ciudad de Buenos Aires. Fueron relatos de experiencias en las aulas realizadas por las maestras de lengua en 5º, 6º y 7º año: "El abordaje de la literatura en la escuela. Variedad discursiva: texto

dramático"; "Comprensión y producción de texto informativo"; "Cuento de ciencia-ficción". Estas ponencias están siendo publicadas en la revista "Lectura y Vida" a partir del número 2 del año 2003.

La escuela también abrió sus puertas para compartir su experiencia con los docentes que tuviesen interés en ver cómo se vivencia el constructivismo. Los contactos se realizaron en los cursos compartidos, a través de los comentarios entusiastas de nuestros docentes, de sus testimonios. Y nos visitaron alumnos de la carrera docente del Instituto Linneo de Oberá, Misiones; de la carrera del Profesorado para la Educación Especial, de la UNaM de Posadas; y maestros de dos colegios privados de Posadas. También docentes de escuelas de Gdor. Virasoro. Este intercambio, las argumentaciones para fundamentar la propuesta puesta en marcha, los comentarios recibidos, fueron otra fuente de riqueza pedagógica para nosotros.

Indudablemente, renovación y perfeccionamiento van juntos. Para ser formadores hay que formarse permanentemente, para enseñar hay que aprender, para dar primero hay que recibir, para entusiasmar hay que estar entusiasmado...



# Conclusión

**E**videntemente lo vivido en la Escuela Victoria se trata de una renovación pedagógica profunda y radical. El nuevo paradigma cambió todo el accionar docente, su manera de enfocar, evaluar y presentar la enseñanza, sus expectativas y metas, su actitud frente a la capacitación.

Y si este cambio fue posible y pudo realizarse en relativamente poco tiempo se debió, principalmente, a que fue institucional: el equipo de conducción estaba convencido y propiciaba la renovación, facilitando la capacitación de los docentes y comprometiéndose con su accionar. Y los maestros, cuando "vieron" la propuesta del Enfoque Constructivista, comprendieron que ya era imposible seguir enseñando como antes, que había que realizar el esfuerzo, porque fue trabajoso y arduo pero ¡tan gratificante!, y adhirieron con entusiasmo y con transformaciones concretas. Cuando, en 1990 la Directora propuso comenzar la reforma en forma parcial, en una sola de las divisiones de cada año, ningún docente aceptó permanecer en el conductismo y servir de "testigo", todos dijeron: *No más...*

En el camino recorrido desde entonces, algunos sintieron que era demasiado el esfuerzo y, no pudiendo seguir el ritmo de perfeccionamiento necesario, decidieron alejarse. Fueron muy pocos, el resto supo ir cambiando, de a poco, actitudes muy arraigadas en las prácticas docentes y abrirse a mostrar el trabajo en el aula, permitiendo que otros maestros observaran y registraran sus clases para realizar luego, en conjunto, el análisis y crítica de la misma, tendiendo siempre a superar juntos dificultades y a aprender unos de otros. Transformaron criterios de evaluación y formas de corregir, tratando ahora el error no como algo destacable para calificar sino como señales que dan idea de cómo se está construyendo el aprendizaje y hacia dónde encaminar la enseñanza...

Y al igual que en otras áreas, la transformación cambió sustancialmente la forma de encarar la enseñanza de la lectura, lo que trajo como consecuencia que los alumnos adoptasen una postura y una relación diferente ante los textos, los libros, la lectura. Los chicos dejaron de leer porque la maestra lo pedía, lo que pedía y como ella lo indicaba; dejaron de preguntar *¿Leí bien...?* para afirmar: *Cada vez estoy leyendo mejor... o ¡Me gusta leer! o ¿Puedo ir a la Biblioteca a retirar un libro? ¡por favor...!*

Niños que en sus casas quizás no tengan ningún libro, algunos cuyos padres no saben leer, o apenas lo logran, han recibido a fin de año un libro, tesoro preciado, como *Premio al Mejor Lector*. Porque el uso de la Biblioteca se incentiva y promueve con diversas finalidades: para encontrar información apropiada a los temas investigados en las diferentes áreas, para aportar cuentos al proyecto en curso de "Cuentos grabados", para recitar poesías en la clase de lengua, para disfrutar en casa, en los tiempos libres, sumergiéndose en el mundo maravilloso de la fantasía... Y esto hace que los chicos, en los recreos, visiten la Biblioteca, revisen las estanterías donde saben que están los libros adecuados a su edad y a sus intereses, pidan textos en préstamo, los cuiden y los devuelvan en término.

Ver a los más pequeños, de Nivel Inicial y 1<sup>ro</sup>, haciendo suyo el que leer es comprender, afanándose por atribuir significados a los textos, progresando y viviendo los logros como victorias personales que hay que compartir y festejar; y a los mayores hablando con familiaridad sobre las obras del autor que los enamoró y que desean compartir, nos reafirma cada día en nuestra convicción de que estamos en el buen camino, haciendo realidad la **"Formación de lectores competentes en el marco de una propuesta constructivista"**.

# Bibliografía

- Battro, A.M. (1978) *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y epistemología*. Bs. As., Emecé.
- Carretero, M. (1995) *Constructivismo y educación*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Kohl de Olivera, M. y Lerner, D. (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Bs. As., Paidós.
- Coll Salvador, C. (1993) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Bs. As., Paidós.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Saravia, B. y Valls, E. (1994) *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Bs. As., Santillana.
- Cuadernos de Pedagogía. Leer y escribir*. Julio-Agosto de 1993. Barcelona.
- Dubois, M. E. (1989) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Bs. As., Asociación Lectura y Vida.
- Furth, H. G. (1970) *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Bs. As., Kapelusz.
- Goodman, K. y Kintsch, W. (1996) *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Bs. As., Asociación Lectura y Vida.
- Jolibert, J. y otros. (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago, Hachette.
- Jolibert, J. y otros. (1992). *Formar niños productores de textos*. Santiago, Hachette.
- Kaufman, A. M. (1991) *La lecto-escritura y la escuela*. Bs. As., Santillana.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Bs. As., Santillana.
- Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, M.(1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- Lerner de Zunino, D. y Palacios de Pizani, A. (1992) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- Marin, M. (1992) *Conceptos claves. Gramática. Lingüística. Literatura*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- Mérega, H. (1989) *Lecto-escritura inicial. Entrevista a Ana María Kaufman*. Bs. As., Santillana.
- Mérega, H. (1989) *Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Entrevista a Ana María Kaufman*. Bs. As., Santillana.
- Palacios Pizani, A.; Muñoz de Pimentel, M. y Lerner de Zunino, D. (1990) *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Bs. As., Aique Grupo Editor.
- Prato, N. L. (1990) *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística*. Bs. As., Ed. Guadalupe.
- Porlán, R. (1993) *Constructivismo y escuela*. Sevilla, Díada Editora S.L.
- Rodríguez, M. E. (comp.). (1994) *Adquisición de la lengua escrita*. Washington, OEA.
- Solé, I. "Estrategias de comprensión de la lectura". En *Lectura y vida*. Año 17, N° 4. Bs. As.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó/ICE.
- Zabala, A. y col. (1996) *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, Graó Editorial.





# La gestión en escuelas con población socialmente desfavorecida

Autores\*

Rosa Aurelia Alegre

Alicia Nora Radocevich

---

\* Rosa Aurelia Alegre, Directora de la Escuela de Nivel Secundario N° 40, "Explorador Ramón Lista", Resistencia, Prov. de Chaco.

Alicia Nora Radocevich, Vicedirectora de la Escuela de Nivel Secundario N° 40, "Explorador Ramón Lista", Resistencia, Prov. de Chaco.



# Índice

Planteo del problema .....	123
Presentación de la experiencia .....	127
Indicadores de las evaluaciones realizadas .....	141



# Planteo del problema

Hasta la última década, las instituciones educativas cumplían el significativo rol de ser un peldaño para el logro de una mejor calidad de vida. Actualmente las fuentes de trabajo son escasas y el título de un egresado del nivel medio ha perdido ese valor, por lo que deben resignificarse las capacitaciones, orientándolas ya sea para la producción de bienes, o bien para la generación de una oferta diferenciada en el área de servicios. A esto debe sumarse la necesidad de trabajar en la institución desde temprana edad para generar el sentido de pertenencia a la comunidad de origen y evitar las migraciones y el desapego.

La experiencia indica que sin generar alternativas educativas diferentes no hay posibilidades de lograr la permanencia masiva del estudiantado. La diversidad es bastante difícil de lograr si el sistema no es inclusivo (en el sentido de ofrecer oportunidades a toda la población) como es el caso de varios países europeos en los que no hay tradición de continuidad más allá de la edad obligatoria, y donde los estudios pos-obligatorios sólo han sido pensados para un reducido núcleo de estudiantes.

Con respecto a la transición escuela-mercado de trabajo, se destaca la falta de experiencia como uno de los problemas más importantes que enfrentan las personas, independientemente del nivel educativo alcanzado, lo que se convierte en un tema trascendental para aquellas poblaciones de bajo nivel educativo.

De allí que el desafío es intentar que la transición desde la escuela al trabajo sea menos violenta, por medio del incremento de las tasas de retención en los sistemas educativos.

Básicamente en la mayoría de los países hay sistemas de dos tipos: los denominados secuenciales, en los que tras varios años de permanencia en la escuela de tiempo completo se produce el ingreso al mercado de trabajo (se utiliza en muchos países desarrollados como Francia, Holanda, Suecia, Estados Unidos, Japón). El otro es el de los sistemas duales con aprendices, donde la mayoría de los jóvenes ingresan a un sistema que combina formación profesional institucionalmente organizada en la que participan los mismos empleadores, con la permanencia en las escuelas dos o tres días de la semana.

Es evidente que el sistema educativo es uno de los principales mecanismos que contribuye al desarrollo económico y a la movilidad social. La percepción social de estas características queda reflejada en la demanda

creciente de la sociedad por mayor educación y en la exigencia de mayor calidad en el servicio.

Existen, en principio, tres nudos problemáticos en los aspectos educativos vinculados al mundo del trabajo y que son factores comunes a los que enfrentan los países desarrollados:

- El abandono temprano originado en la deserción y el desgranamiento.
- La crisis de los modelos de educación técnica y formación profesional, los dos tipos de formación para el trabajo más accesibles para los sectores medios y bajos de la sociedad, que siempre han estado encarados desde una óptica absolutamente ofertista.
- La dificultad de los jóvenes para transitar el camino que va desde la educación hasta el mercado de trabajo.

Sin embargo, persiste la desarticulación por no existir, entre otras causas, un conjunto de normas básicas y coherentes que definan con claridad los aspectos fundamentales de la organización y funcionamiento; persiste una educación con proyección al mundo laboral, asociada a la enseñanza universitaria y destinada a otros jóvenes provenientes de familias de mayores recursos.

La población estudiantil de la escuela que constituye el universo de análisis de este trabajo proviene de familias de bajos recursos económicos. La escuela se encuentra en una comunidad urbano marginal, con un NBI del 48%, un 90 % de padres desocupados, donde el porcentaje de sub-empleados es del 5%. Normalmente los responsables del grupo familiar trabajan por cuenta propia, dedicándose a las ventas callejeras o a tareas jornalizadas no sistemáticas. Unos pocos son trabajadores del Estado -empleados provinciales y municipales-. Se observa un alto índice de desocupación o subocupación producido por el cierre de las fábricas textiles próximas al establecimiento.

En cuanto a las viviendas, las casas fueron levantadas con fondos del FONAVI, de relativa antigüedad (30 años), construidas en mampostería, con jardines y patios. Se carece de pavimento y red cloacal. La salud está garantizada por un Centro de Salud que presta un adecuado servicio comunitario.

El nivel de instrucción fluctúa entre padres que han alcanzado cierto nivel de escolarización (3° o 4° grado) y los de ciclo primario completo, reduciéndose el porcentaje de adultos con terminación del ciclo medio. Entre los niños y jóvenes aumenta el nivel de instrucción, marcando una tendencia de los adultos responsables a que sus hijos continúen estudios secundarios y aun universitarios. A pesar de ello hay un alto índice de deserción y desgranamiento. La comunidad responde a las convocatorias de la institución en un porcentaje poco satisfactorio aunque se evidencia un acercamiento progresivo.

A partir de esta descripción es posible establecer que una comunidad carenciada como la descrita necesita de los esfuerzos de las instituciones educativas, los organismos estatales nacionales y provinciales y organizaciones no gubernamentales, más las empresas y los sindicatos, para diseñar un modelo social que permita el crecimiento comunitario a través de una educación basada en la cultura del trabajo como medio para mejorar la calidad de vida.

La propuesta que se describe precedentemente se gesta luego de realizar otras experiencias de diagnóstico en la comunidad educativa objeto de análisis, como talleres, jornadas, días de convivencia, proyectos, relevamientos comunitarios (salud, indocumentados, empleo y desempleo), necesidades del barrio (mejoramiento de calles, club del trueque, trabajo conjunto con organizaciones barriales), participación en seminarios provinciales, nacionales y mundiales sobre la problemática, por señalar algunas de las acciones.

## Problemática comunitaria a la que busca atender

Se busca dar respuesta a conductas "antisociales" generadas en la situación de marginalidad y pobreza. Como la prevención y la capacitación constituyen la herramienta más eficiente para revertir factores característicos de estos sectores (como mala alimentación, falta de educación sanitaria entre otros) se trabaja desde la revalorización de la cultura y del yo, la iniciación laboral y la generación de espacios sanos y creativos de entretenimiento para los jóvenes, haciendo hincapié en la resignificación social desde la actitud solidaria.





# Presentación de la experiencia

¿Qué hacer desde la gestión educativa para mejorar la calidad?

Indudablemente, corresponde a los sistemas educativos impulsar la creatividad en el acceso y difusión de las innovaciones científico-tecnológicas. La educación genera las competencias y capacidades necesarias para absorber la tecnología que requiere un país para crecer y que inciden en el potencial de innovaciones futuras, integrándolas a una constelación de valores que hacen a la convivencia y a la dignidad humana y que imprimen una orientación ética a los procesos socio-históricos. Se trata de sistemas educativos con formas de educación y entrenamiento laboralmente definidos y responsabilidades bien determinadas. Estos sistemas tienen básicamente dos aspectos claves resueltos: por un lado se integra muy bien la relación educación-mercado, logro de trabajo a través del sistema dual y, por el otro, hay un sistema completamente escolar para quienes desean completar sus estudios terciarios.

El modelo educativo tradicional no responde a las pautas actuales enunciadas precedentemente. Corresponde entonces replantearse la tarea educativa según estos aspectos. Tarea ésta que no puede realizarse sin la elaboración de un marco conceptual lo suficientemente definido por las necesidades de cada institución educativa, determinado por la realidad histórica, los procesos económicos y los avances tecnológicos; todo ello en función de las necesidades de la propia región y de la comunidad en la que ésta se inserta.

Los lineamientos del proyecto institucional deben generarse en realidades concretas, que son las que hacen posible su implementación. Deben compartir, completar y resignificar la acción de la familia, la comunidad y los medios de comunicación en torno a la creación, recreación y transmisión democrática de los valores y conocimientos necesarios para la participación social. Deben, asimismo, articular e integrar acciones educativas que garanticen tanto la unidad y coherencia de una oferta especialmente diversa para adaptarse a cada una de las realidades, como la equidad en la producción y distribución de los contenidos culturales.

Desde esta perspectiva el proyecto pedagógico deberá detectar la oferta más adecuada a las necesidades de la comunidad en la cual se

implementará; garantizando, por una parte, los aprendizajes significativos de los actores pues se involucra socioafectivamente a la totalidad de la persona, y por otra parte promoviendo un ámbito para el desarrollo en la interacción con las instituciones comunitarias (hogar, salas sanitarias, ONG barriales, guarderías, etc.).

Tradicionalmente, la escuela en su función formativa incluye las actividades promotoras de la asistencia social como vehículo para la adquisición de valores y actitudes solidarias por parte de los educandos. Se instituyen así las visitas a centros carenciados, hogares de ancianos, recaudación de ropas y mercaderías, etc., como acciones del proyecto institucional.

A partir de la realidad específica de cada institución, cuando la población escolar es en sí misma carenciada, sustancialmente el enfoque debe cambiar de la concepción asistencialista tradicional hacia una opción institucional que resguarde las igualdades de oportunidades de los jóvenes de sectores vulnerables, opción que debe pivotar sobre el eje de la promoción y desarrollo de la comunidad en que la escuela se inserta. Se pasa así automáticamente de los proyectos de acción social paralelos a la currícula a la vinculación de estas actividades con los contenidos curriculares.

La convivencia diaria con una realidad sociocultural coarta en muchos casos el desarrollo de competencias de los jóvenes, y esto obliga a generar en el P.E.I. una estructura de soporte donde **lo curricular se sostenga y alcance significación en la medida que comprometa a la comunidad.**

## ¿Cómo se aplicaron los conceptos anteriores en la generación de un proyecto institucional?

El primer paso indudablemente fue el análisis de la realidad sociocultural en la cual está inserto el establecimiento. La comunidad de Villa Río Negro tiene un índice alto de NBI (48%), dato que explica en parte la preocupación por conciliar calidad y excelencia hacia las cuales debe apuntarse en el marco de la Ley Federal de Educación y las necesidades de capacitación adecuada para una rápida inserción laboral de los adolescentes alumnos.

La palabra determinante para iniciar las acciones fue *autogestión* como propuesta para responder adecuadamente a los procesos de cambio vertiginoso que demandan los tiempos actuales, capaz de brindar

herramientas eficaces para desenvolverse en un mundo dinámico y cambiante, adaptándose al medio para mejorar la calidad de vida.

Se entendió también que ningún cambio es posible si se circunscribe al ámbito educativo, sino que debe trascender hacia la comunidad. La verdadera transformación plantea la interacción escuela-familia-comunidad, y el centro del proceso lo constituyen las necesidades del alumno.

Se fijó un período de diagnóstico que abarcó los años 94-98, como base para la determinación de la modalidad en función de la capacitación para la inserción social y laboral de los jóvenes egresados y las necesidades del medio. A continuación, se describirán las alternativas de crecimiento del proyecto.

### **Crecimiento período 1994**

En el año 1994, luego de realizado el análisis de situación y fijados los objetivos, se estructuró el P.E.I. denominado Nuestro Medio y organizado en función de tres ejes: *Ecología Social - Ecología Interior - Ecología de la Naturaleza*.

Sirvió como catalizador de estímulo la inclusión de la institución en un proyecto de *huerta orgánica* financiado por las políticas compensatorias de estímulo a las iniciativas docentes. Este hecho abrió ante los docentes la posibilidad de crecimiento en la redefinición de su rol, incentivando la capacitación y la generación de nuevas propuestas. Se intensificó a partir de allí la capacitación, primeramente sobre estrategias y metodología, tanto externa, cursos, jornadas, etc., como en servicio.

### **Crecimiento período 1995**

En el año 1995, se continuó la propuesta de huerta orgánica, ampliándola en función de las demandas de los alumnos involucrados: *se elaboraron comidas con lo recolectado en la huerta y se comercializaron internamente los productos obtenidos*. Se comenzaron a ver otros aspectos significativos: compra, venta, producción y presentación del producto. *Se había comenzado a pensar ya en la relación producción y salida laboral*.

Paralelamente, a partir de una experiencia externa de capacitación en *salud*, se organizaron talleres sobre temas como sexualidad, adicciones, nutrición, desarrollo y otros; los cuales fueron significativamente realizados por los alumnos para sus propios pares adolescentes. Se vio en ello: a) que

se gestaba en los jóvenes la conciencia de *comunidad*, b) que el profesor asumía su rol de animador de la educación, c) que el adolescente construía su propio aprendizaje, d) que con los talleres se brindaba un servicio.

Desde comienzo de año los docentes fijaron sus necesidades de capacitación para ese período; y a las estrategias y metodologías se sumaron las capacitaciones ofrecidas por entidades ajenas al quehacer educativo, como por ejemplo la Cámara de Comercio y Colegio de Profesionales, consolidándose una propuesta de salida laboral. Como indicador del crecimiento, se constituyeron grupos de estudio, que hicieron transferencia de los saberes adquiridos en los talleres de capacitación interna para los docentes y bajadas al aula. *Se internalizaba el concepto de educación permanente.*

Surgió la propuesta de trabajar las actitudes en función de liderazgo, revalorización de la persona, conciencia de grupo, identidad, etc., como respuesta a las necesidades de redefinir el rol del auxiliar docente, como corresponsable de la gestión de Recursos Humanos por estar en contacto directo con los alumnos.

Ya se había afirmado la idea de que, de acuerdo con los avances realizados, había que hacer una proyección de los aprendizajes. *¿Qué hacían los jóvenes al terminar 5º año?* En función de las ideas de producción, gestión, servicios, etc., se comenzó a preguntar qué tipo de salida laboral era conveniente para las promociones de alumnos. Surgió la propuesta de trabajar los Recursos Laborales. *Se transitaba el eje EDUCACIÓN - TRABAJO.*

Todo esto permitió que se discutieran los aspectos relativos a la modalidad que se implementaría en el año 1999, *se había comenzado a hablar de Polimodal.*

Finalizado el año 1995 se solicitó a los docentes un informe de las actividades que se habían realizado, tanto dentro de las propuestas ya en marcha, como fuera de ellas; e, importantísimo, de lo que podría hacerse en 1996.

Organizando el contenido de los informes, al iniciar el año 1996, se observó un crecimiento sustancial de las propuestas de trabajo. Las mismas se incluyeron en el proyecto pedagógico, en función de los tres ejes de origen.

En ese momento, se evidenciaban claramente los resultados de la autogestión: cada una de las propuestas originales se había fortalecido con un crecimiento generador de nuevas propuestas. A la de huerta se sumó la

*de tecnología en la producción de animales y se afianzó la de alimentos previniéndose preparación de dulces y conservas.*

Se sistematizaron las *actividades comunitarias* y se reforzó el trabajo con los *recursos actitudinales*. Como asistían al establecimiento alumnos tobas, se realizó un relevamiento y se elaboró una *propuesta de inserción y retención escolar* de los mismos que esencialmente planteara la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Cada vez más confluían todas las propuestas hacia la inserción laboral del joven, conviniendo en que la educación para el trabajo permitía establecer relaciones con los demás aspectos, como son la formación de hábitos, conductas y actitudes, con el espacio laboral y con la valoración del espacio productivo que difícilmente la educación formal puede brindar. Los dos espacios, *educación-trabajo*, dejaban de verse como ajenos entre sí, meramente de análisis, para transformarse en espacios de integración e interacción. Se ampliaba el concepto *escuela-espacio laboral-recursos tecnológicos*.

### **Crecimiento período 1996**

Hubo nuevos aportes: propuestas como *lombricultura, campamento, gimnasia correctora para adolescentes y tercera edad, aerobio, técnicas en primeros auxilios, capacitación cultural, producción de videos, teatro*; algunas de las cuales fueron realizándose en años posteriores y otras pasaron a integrar el grupo de proyectos que la institución denominó "*en incubadora*" hasta tanto se concreten.

Se produjo un crecimiento significativo del P.E.I., y las líneas de trabajo general desde las distintas propuestas fueron inclinándose con más frecuencia hacia el afianzamiento del vínculo cada vez más estrecho del aprendizaje-servicio con el trabajo curricular-comunitario.

Esto obligó a buscar formas de financiamiento y/o capacitación en organismos externos: Desarrollo Social de la Nación y de la Provincia, Municipio, UNICEF, INTA (Instituto Nacional Tecnológico), ONGs: CIPES-Ayuda para la joven, INCUPO, Fundación Educación y Trabajo, Fundación EDUCA, entre otros.

En un todo de acuerdo con la necesidad de trabajar comunitariamente -escuela abierta- se captaron programas de desarrollo: a través del CIPES se canalizaron las propuestas de salud, recursos laborales, capacitación cultural

y de recursos comunitarios. Se buscó asesoramiento para la implementación de la propuesta sobre inserción y retención de comunidades aborígenes a través del INAI, INCUPO, ENDEPA, y otras entidades. Se accedió a la capacitación de *animadores comunitarios* a través de Desarrollo Social de la Nación, quienes mediante la gestión ante esa Subsecretaría obtuvieron un subsidio para realizar obras de enripiado de las calles de acceso al Centro de Salud, Escuela Primaria y Escuela Secundaria. Se incluyó a una alumna en el programa nacional de salud denominado PROFEMISO a través del cual recibió capacitación. Se accedió al Programa Jefas de Hogar, dependiente del Ministerio de Trabajo de la Nación a través de la UEPE provincial con la participación de cinco alumnas y un alumno jefe de hogar, que recibieron una capacitación sobre RAP -Programa de encuestas y tabulación de las mismas- brindada por el equipo técnico de UNICEF para realizar un relevamiento de empleo y desempleo en el barrio. Posteriormente, las mismas jóvenes fueron contratadas para realizar otro trabajo similar en sectores barriales de la ciudad.

En esa línea se comenzó invitando a las madres a capacitarse en salud y ellas mismas fueron haciendo transferencia a otras mujeres, ampliando el radio de acción.

Como indicador de crecimiento, el protagonismo de las acciones se fue centrando cada vez más en los alumnos. Se hizo evidente el proceso iniciado en la modificación de conductas: aprendieron a desarrollar un pensamiento crítico, a comunicarse, a trabajar en equipo, a desarrollar su responsabilidad ciudadana, a resolver problemas. Actualmente no sólo hacen la transferencia de las capacitaciones recibidas a sus pares, sino a la comunidad. Todas estas instancias de capacitación debieron sistematizarse en forma de Jornadas de trabajo a las que se denominó *Nuestro Medio*, donde los alumnos compartían sus experiencias. Esta forma de organización permitió una mirada global de las acciones.

Ante la multiplicación de actividades, se diseñó una ficha de monitoreo, con la finalidad de realizar una adecuada evaluación.

Esto significó un avance pues marcaba la necesidad de sistematizar los registros.

### **Crecimiento período 1997**

La generación casi explosiva de proyectos sobre el final del año 1996 mostró evidentemente la capacidad de autogestión de los docentes y alumnos; asimismo, planteó la necesidad de registrar internamente las

acciones y de comenzar a reestructurar los objetivos iniciales del Proyecto Educativo Institucional. Así, la preocupación la constituyó la sistematización de las acciones y la autoevaluación institucional.

Se diseñaron matrices FODA para el monitoreo y la evaluación tanto de las instancias áulicas (grado de implementación de CBC y CBO, análisis de los prediseños curriculares provinciales, metodologías áulicas, etc.) como de los proyectos específicos extracurriculares.

Se estableció que a los alumnos de los cursos superiores (Polimodal en el futuro), debía ofrecérseles, con vista a su finalización de estudios, una capacitación acorde con el desarrollo de su vida personal luego de su egreso. Se estableció que su formación debía apuntar a la formulación de un *proyecto de vida* contemplando tres aspectos: a) preparación para estudios superiores destinada a aquellos que los tuvieran en su futuro con la implementación de actividades de orientación vocacional, b) vinculación con el mundo del trabajo mediante la implementación de talleres sobre búsqueda de empleo, pasantías autogestionadas, etc. y c) capacitación sobre microemprendimientos para quienes pensarán dedicarse a la actividad laboral independiente. Cada una de las propuestas encuadró al menos algunas de sus actividades en este sentido generándose la búsqueda de nuevos perfiles laborales, atendiendo por una parte a la necesidad de que los jóvenes se inserten en un mercado laboral signado por la globalización de las economías con ideas innovadoras y, por otra, que la comunidad adquiriera protagonismo considerando que el desarrollo personal sólo es posible en la medida en que responde a las necesidades del medio de desempeño. Se perfilaban así los *promotores comunitarios* a la vez que se comenzaban a definir los posibles *trayectos técnicos profesionales* a implementarse en la institución de acuerdo con las características de la comunidad de inserción.

Se reforzaron las acciones de las propuestas de *Promotores en recursos actitudinales y en recursos laborales y de la Propuesta de Salud*.

Con la captación de capacitación externa y la implemetación de acciones constantes de "repique" a partir de los enunciados precedentes surgieron las propuestas de *Promotores en Administración Escolar y de Promotores en Medio Ambiente ("Quiero a mi ambiente, me quiero")* y se presentaron tres proyectos al INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) -programa de Crédito Fiscal- en las líneas de producción de vestimenta, recalificación laboral y producción de videos, lo que permitió acceder a equipamiento que permitiera la incorporación de tecnología a la marcha institucional.

A raíz de las conexiones establecidas en el año anterior, se consiguió financiamiento para la ejecución de un proyecto de *inserción y retención de los alumnos aborígenes* provenientes del barrio Mapic, con el objetivo de lograr que los adolescentes tobas recuperaran su identidad con la revalorización de su cultura, tanto por parte de ellos mismos como por el resto del alumnado de origen criollo. Se implementaron talleres de alfarería y de cestería toba y se gestionaron becas estudiantiles ante el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), las cuales, además del beneficio económico, previeron acciones de tutoría y talleres de apoyo a la diversidad cultural. Se comenzaba a pensar en contextos educativos multiculturales.

A la vez, se establecieron acciones interinstitucionales con las dos escuelas primarias y el Jardín de Infantes de la vecindad en el marco del Programa *Nueva Escuela*, si bien no se concretó la continuidad.

La incorporación al *Programa de Becas Estudiantiles del Plan Social Educativo* permitió que mejorara la retención de los alumnos a la vez que incrementó notablemente el material bibliográfico de uso áulico. Las buenas relaciones entre vecinos hicieron posible que la *Biblioteca Popular Escolar* aledaña, al no contar la escuela con una biblioteca propia, se hiciera cargo del manejo del material. Con esto, además de la protección necesaria, se estrecharon vínculos para acciones futuras.

La fortaleza de las propuestas implementadas incentivó a los docentes y alumnos a exponer sus experiencias y a generar intercambios con otras instituciones. Así, fueron significativos los contactos con la escuela Claypole de Buenos Aires y la participación en el ámbito educativo con la presentación en congresos, en la revista *Novedades Educativas* mediante fotos y en *Zona Educativa*, a la cual se envió una síntesis del P.E.I. *Se participó en el Modelo de Naciones Unidas para Jóvenes* y por ello nuestros alumnos recibieron una especial mención. Se organizaron conjuntamente con UNICEF las *Jornadas "Aportes de la Educación al mercado Laboral de los Jóvenes"*.

Internamente, continuaron realizándose las *Jornadas "Nuestro Medio"* en las cuales, durante uno o dos días, cada propuesta comparte con los alumnos y docentes los alcances de su tarea, haciendo difusión en todos los cursos y turnos. Son los alumnos quienes, de acuerdo con la propuesta en la que participan, capacitan o informan al resto de los compañeros sobre determinada temática de su competencia. Los *talleres* realizados en las jornadas abarcaban los siguientes temas:



Construyendo la equidad - Las leyes - Recursos actitudinales - Recursos comunitarios - Sexualidad - Vivencemos la paz - Disciplina y libertad - Reciclado de papel - Ley de salud reproductiva - Formulación de proyectos - Primeros auxilios y gimnasia correctiva - Qué comunidad queremos - Empleo - Desempleo - Los alimentos - La huerta - Problemas comunitarios - Preparándonos para trabajar comunitariamente - Preparándonos para trabajar - Los adolescentes: Expresión de salud.

### **Crecimiento período 1998**

Durante este período se continuaron las acciones de las distintas propuestas, a la vez que se buscaba que las mismas, de gestión extracurricular la mayoría, fueran incorporándose a la práctica áulica, con la bajada a través de los CBC y CBO, o generando espacios institucionales diferenciados. Como ejemplo, desde la currícula de Matemática el contenido Estadística sirvió para que los alumnos aplicaran los saberes adquiridos al monitoreo y evaluación de las propuestas.

La presentación de las propuestas, en forma individual o en el marco del P.E.I., permitió alcanzar reconocimientos como premios y distinciones (Primer Premio Nacional Concurso "Desarrollo, Escuela y Comunidad"-UNESCO-CENOC-; segundo premio Concurso Provincial "Nosotros y nuestro entorno cultural") y, fundamentalmente, difundirlas (ponencias en congresos, jornadas, etc.). El registro, actividad tan difícil de poner en práctica para el quehacer docente, comenzaba a imponerse, al igual que el monitoreo y la evaluación, como forma de sistematizar informaciones y acciones.

Como la institución está localizada en un área inundable, a principios de año debió suspender sus actividades y albergar a pobladores desplazados de sus hogares. Ante la posibilidad de que la escuela quedara aislada y para evitar el desgranamiento y deserción que esta situación produce, se implementaron acciones de aprendizaje a distancia, donde los profesores elaboraban material didáctico que los auxiliares docentes entregaban y recogían en los albergues y domicilios temporarios de los alumnos. De esta manera se reforzaban y mantenían los vínculos entre la institución y la familia.

En este período se recibió equipamiento informático y multimedial proveniente de *PRODYMES II*, con lo que se generaron proyectos específicos, encuadrados dentro de la figura de pasantías a fin de resguardar y optimizar el uso de los nuevos recursos. La característica de estas pasantías

prevé que la misma institución sea a la vez unidad de gestión y coordinadora de los aprendizajes y empresa, en cuanto los pasantes acreditan en la misma escuela. Con esto, se pretendía solucionar la dificultad mayor de implementación de pasantías constituida por la falta de empresas en el medio dispuestas a aceptar pasantes. Surgieron así las propuestas de *Administración de recursos multimediales e informáticos*, *Administración escolar* y *Gestor en recursos humanos*. A la vez, los auxiliares docentes, a partir de su "exclusión" del marco de la Ley Federal de Educación, reformularon su rol como *Gestores de espacios, tiempos y agrupamientos* al capacitar a los pasantes.

Tomó estado de ejecución la propuesta de *Confección de indumentaria*, y se hizo extensiva a la comunidad pues una docente y alumnas de 1<sup>er</sup> año dieron clases de corte y confección y capacitaron en el uso del equipamiento a las madres los días sábados.

Se participó *especialmente en jornadas que tuvieran como temática la acción comunitaria* como definición del sesgo que perfilaban las acciones. También, con la formulación de los diseños curriculares jurisdiccionales para Polimodal, se identificó como modalidad a implementar la de *Ciencias Naturales y Medio Ambiente* por ser la que englobaría perfiles de egresados acordes con las necesidades de la comunidad de inserción.

La preocupación por satisfacer como institución las necesidades del medio de una capacitación efectiva para una pronta inserción laboral, permitió perfilar los posibles *Trayectos Técnicos Profesionales* de cada modalidad.

## **Crecimiento período 1999**

A principios del ciclo, y ante la posible implementación del Tercer Ciclo de E.G.B. en la provincia, fue necesario *reestructurar los lineamientos del P.E.I.*, abarcando este ciclo y con vistas a la incorporación de Polimodal y T.T.P.. Se reformula el original P.E.I. estableciendo las competencias de acción desde los ejes comunidad-escuela-empresa. Las mismas abarcan lo social, técnico, metodológico y participativo.

A partir de allí, se propone la integración curricular por áreas, la capacitación pedagógica en acción comunitaria y una modalidad de trabajo en la cual se refleje la capacitación obtenida; en el caso del 3<sup>er</sup> ciclo se prevé la participación voluntaria en un proyecto comunitario bajo acción tutorial, que se intensifica en la Polimodal con transferencia al plano laboral y en los trayectos con la reconversión laboral de todos los miembros de la comunidad

como forma de dar respuesta a la necesidad de desarrollo, promoviendo la generación de fuentes de trabajo y perfiles ocupacionales en un contexto globalizado.

La capacitación pedagógica comunitaria para los tres niveles propone una complejidad creciente desde los aportes de las currículas con aplicación en los E.D.I. en el 3<sup>er</sup> Ciclo hasta la generación de propuestas de acción comunitaria (proyectos) nucleadas a partir de un centro de capacitación que promueva los Proyectos Institucionales de Intervención Sociocomunitaria, genere el ámbito propicio (relación con otras instituciones) y monitoree y evalúe la implementación.

A partir del interés de los alumnos y de los miembros de la comunidad por aprender técnicas de trabajo en cerámica, pintura sobre tela y grabado, la Profesora de Plástica los convoca los días sábados para trabajar en la escuela. También es importante señalar que la propuesta *Arte para todos* es abierta a todos los miembros de la comunidad.

En el mismo año se implementaron las propuestas de *Canotaje y Jugando mientras espero a mamá*. Ambas están vinculadas con los contenidos de Educación Física. La primera consiste en la enseñanza de canotaje a los alumnos de la escuela, con clases prácticas y teóricas para que los alumnos tomen conciencia del peligro del río. Se inició como respuesta a dos realidades:

- La escuela está ubicada a orillas del Río Negro y hay muchos niños que no saben nadar y juegan en las inmediaciones, motivo por lo cual no es extraño que se produzcan anualmente una o dos muertes.
- Villa Río Negro es una zona inundable y el único medio de transporte del barrio es en canoa.

*Jugando mientras espero a mamá* capacita a las alumnas en gimnasia para niños de 2 a 6 años. El objetivo es que atiendan a los hijos de las alumnas madres que quedan en la guardería o que concurren al jardín de infantes, ya que el mismo no tiene personal para la asignatura Educación Física.

La propuesta de **Atención de Horas libres** está dirigida a los alumnos del ciclo superior. Tiene por objetivo promover la autonomía y el desarrollo personal de los alumnos, apuntando a que ellos resuelvan problemas que relacionan diversos contenidos, procedimientos y actitudes. Las temáticas

tratadas en el 1<sup>er</sup> Ciclo son: Liderazgo moral y Animador sociocomunitario, en el 2° Ciclo se trabaja en las temáticas de Asesor y facilitador de proyectos comunitarios-laborales. En 5° año este proyecto se focaliza en la búsqueda de empleo. Con esta propuesta se busca capacitar a los alumnos en resolución de problemas y trabajar las actitudes y valores morales de un líder que pueda identificar las necesidades de su comunidad y gestionar proyectos que le den respuestas.

### **Crecimiento período 2000**

Ante la propuesta del equipo de alfabetización dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, se conformó un *Centro de alfabetización*. Como inicio de la campaña, se realizó en el barrio un relevamiento de los adultos que no sabían leer y escribir. Luego los voluntarios (docentes y alumnos) comenzaron a alfabetizar. Los docentes actuaron como coordinadores de los grupos de alumnos o bien optaron por alfabetizar ellos mismos. Es importante destacar que muchos alumnos alfabetizan a sus propios familiares, pues del relevamiento surgió que los padres de los educandos eran analfabetos. Fue gratificante saber que un nieto enseñaba a su abuela, o una hija a su madre.

La falta de recursos financieros frenó de alguna manera la continuidad de algunos proyectos y la implementación de algunas ideas nuevas. Se comenzó a mirar hacia dentro de la institución y a hacer hincapié en las prácticas pedagógicas como soporte de esta línea de trabajo comunitario. La evaluación constituyó una preocupación constante de los encuentros docentes, tanto de los proyectos como del trabajo curricular.

Se participó en las *Jornadas de escuela más comunidad* convocadas por el M.E.C.C. y T. de la provincia. En las mismas, una de las alumnas recibió la medalla al *Joven Solidario* junto a otros jóvenes de la provincia.

Un grupo de alumnos comenzó a participar del *Concejo Deliberante de la Juventud* convocado por el Concejo Municipal, actividad esta que constituyó un excelente ejercicio de ciudadanía. Nuestros alumnos organizaron jornadas de capacitación para jóvenes de otros establecimientos educativos y para sus propios compañeros.

Los alumnos interesados en la informática realizaron pasantías en el jardín de infantes enseñando a los niños a utilizar el equipo informático, especialmente la utilización del programa Corel Draw.

Desde la propuesta Arte para todos se participó en la 2ª Muestra de Jóvenes Escultores organizada en la ciudad, logrando distinciones por la temática abordada en la escultura.

En el año 2000 se efectivizó un subsidio otorgado por la diputada nacional Adriana Puigros a alumnas-madres de la institución. Con parte del dinero recibido las jóvenes compraron una casa enfrente de la escuela para que funcionara como guardería para sus hijos y los de las chicas en su misma situación. La intención es que no abandonen la escuela para cuidarlos. Asimismo, las jóvenes constituyeron una asociación civil como manera de garantizar la continuidad de las acciones.

### **Crecimiento período 2001**

A medida que se avanzaba en la ejecución de estas propuestas, se percibió la necesidad de registrar las acciones, de monitorearlas y evaluarlas en el marco del P.E.I. por lo que en el año 2001 la prioridad pedagógica institucional se fija en la evaluación de la institución.

### **Crecimiento período 2002**

Durante el año 2002 se fortalecieron los proyectos con el nuevo equipamiento al que se accedió con el beneficio del Premio presidencial 2001 y se hizo extensiva la capacitación a los vecinos.

### **Crecimiento período 2003**

El año 2003 se inicia con un fortalecimiento en lo pedagógico, ya que al tener que trasladarnos al sector donde funcionan los laboratorios y biblioteca algunos proyectos quedan momentáneamente sin poder ser trabajados, entonces desde la dirección se generaron espacios para el crecimiento pedagógico. La falta de espacio físico obligó a consolidar las redes interinstitucionales, y se utilizó como espacio alternativo el Centro comunitario, la Biblioteca Popular Escolar y hasta la plazoleta del barrio. Se restablecieron las jornadas *Nuestro Medio* y para las mismas se convocó a distintos programas oficiales: violencia familiar y escolar, mediación, derechos humanos, prevención de adicciones, equipo interdisciplinario de adolescencia, etc., más los talleres implementados por nuestros propios alumnos acompañados por sus docentes, con el objetivo de reforzar los contenidos actitudinales y mejorar la autoestima en los jóvenes. La detección de casos de violencia familiar y desnutrición entre el alumnado estrechó las

líneas de trabajo con los sectores oficiales de asistencia social (Centro de Salud de Villa Río Negro).

Aún cuando el espacio era la dificultad mayor, en las instalaciones que habían quedado, se instaló en comodato una organización que había accedido al Programa PROAME, a la cual como contrapartida del préstamo se le solicitó que atendiera en su gabinete psicopedagógico a nuestros alumnos con dificultades de aprendizaje.

Se accedió a capacitación del Ministerio de Educación de la Nación sobre la temática de radiofonía cultural, tomando como población beneficiaria en especial a la aborígen, lo cual abre una nueva propuesta de trabajo.

Con el beneficio del premio otorgado por PRODYMES II, se realizaron acciones de rescate de la cultura barrial. Se buscaba ampliar el conocimiento social y cultural sobre los orígenes de la comunidad en la que se vive como forma de reafirmar la identidad como grupo social, entendiendo esto como un proceso imprescindible para el desarrollo de las comunidades. Las actividades desarrolladas involucraban a varias propuestas del P.E.I. y propiciaban una alta vinculación con los contenidos curriculares y la concurrencia de organismos oficiales y privados y especialmente las pertenecientes a la comunidad. Si se tiene en cuenta que la mayoría de los padres de los alumnos son Jefes y Jefas de Hogar y que cumplen tareas en dicho Centro, ya sea atendiendo el Comedor, o haciendo limpieza y zanjeo, por ejemplo, se logra que los jóvenes, al trabajar con y para ellos revaloricen a los adultos y a las tareas comunitarias que realizan. Por otra parte, cobraron importancia los adultos mayores como depositarios de la cultura barrial.

# Indicadores de las evaluaciones realizadas

## Vinculaciones de las propuestas con contenidos curriculares

### **Área Ciencias Sociales: 6 propuestas**

Enripiado de calles. Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos. Relevamiento de indocumentados. Inserción y retención de alumnos aborígenes. Programa de las Naciones Unidas. Concejo deliberante de jóvenes.

### **Área Ciencias Naturales: 5 propuestas**

Huerta orgánica. Salud. Tecnología en producción de animales. Producción de alimentos. Promotores en medio ambiente.

### **Área Educación Física: 2 propuestas**

Canotaje. Club para jóvenes.

### **Área Educación Artística: 2 propuestas**

Arte para todos (realiza el abordaje desde varias actividades). Teatro.

### **Área Administración: 4 propuestas**

Capacitación. Administración escolar. Administración de recursos multimediales e informáticos. Acción tutorial. Gestor de espacios y agrupamientos.

### **Área Educación Práctica: 1 propuesta**

Confección de indumentaria.

### **Dan respuesta a todas las asignaturas: 5 propuestas**

Educación a Distancia. Atención de grupos vulnerables: lactancia, albergados de inundaciones. Guardería: Creciendo con mamá. Atención de horas libres. Centro de alfabetización y voluntariado. Planificación desde el género.

**Todos los proyectos son trabajados además desde los contenidos de Lengua y Matemática.**

## Participación en el proyecto

Actor	Cantidad	Actividades
Directivos	3	Generar las propuestas, capacitar, coordinar, evaluar.
Docentes	60	Generar propuestas, capacitar, ejecutar, monitorear.
Padres	200	Generar propuestas, capacitar, ejecutar.

## Alumnos participantes

Actor	Cantidad	Actividades
Inicial	60	<p><b>Informática</b> Reciben capacitación en informática de parte de alumnos de la escuela.</p> <p><b>Gimnasia</b> Clases de gimnasia de parte de alumnos de la secundaria.</p>
EGB 1-2-3	300	Reciben capacitación sobre todas las propuestas de parte de sus compañeros de secundaria.
Secundaria	500	<p><b>Huerta Orgánica</b> Preparan el terreno y hacen una huerta. Consumen y venden los productos de la huerta a la comunidad. Hacen huertas domiciliarias. Se capacitan en alimentación y producción de alimentos.</p>



Actor	Cantidad	Actividades
Secundaria	500	<p><b>Salud</b></p> <p>Realizan capacitaciones sobre salud y luego las replican con sus compañeros y comunidad (temas: sexualidad, enfermedades de transmisión sexual, nutrición, salud bucal, salud reproductiva, etc.).</p> <p><b>Enripiado</b></p> <p>Mejoran el acceso a las escuelas secundaria, primaria y sala de Primeros Auxilios enripiando las calles.</p> <p><b>Atención a centros sociales</b></p> <p>Atienden a niños y ancianos de diferentes centros (leen cuentos, llevan revistas, comparten un rato, escriben cartas, etc.).</p> <p><b>Relevamiento</b></p> <p>Relevan: indocumentados, empleo, desempleo, actividades juveniles, tipo de recolección de basura, adicciones, alumnos aborígenes, costumbres, actividades sociales y luego generan espacios comunitarios para realizar los trámites.</p> <p><b>Trabajo en granjas</b></p> <p>Trabajan en una granja aprendiendo sobre cría de animales domésticos y procesamiento de la materia prima (luego lo hacen como microemprendimiento).</p> <p><b>Retención del alumno aborígen</b></p> <p>Reciben becas estudiantiles.</p> <p>Se trabajan acciones de revalorización de la lengua y la cultura toba por parte de aborígenes y criollos.</p>

Actor	Cantidad	Actividades
Secundaria	500	<p>Se implementan talleres de cestería y alfarería.</p> <p>Se transcriben relatos orales en lengua toba y se los traduce.</p> <p><b>Actividades Prácticas</b></p> <p>Confeccionan indumentaria, en especial buzos y pantalones del uniforme, que luego se reparten entre los alumnos.</p> <p><i>Realizan pasantías como parte de su currículum.</i></p> <p>Administración escolar: circuitos de información de alumnos y profesores.</p> <p>Recursos multimediales: filman eventos escolares y sociales de la comunidad.</p> <p>Capacitan en Informática a sus pares, alumnos de las EGB y Jardín de Infantes y miembros de la comunidad.</p> <p>Cuidan a sus hijos en la guardería escolar y además se capacitan en su cuidado.</p> <p><b>Educación Plástica</b></p> <p>Embellecen casas y muros pintando murales y realizando esculturas en la comunidad.</p> <p>Aprenden artesanías y alfarería revalorizando la cultura Toba.</p> <p>Teatro.</p> <p><b>Actividades en Horas Libres</b></p> <p>En las horas libres aprenden sobre Aprendizaje en servicio, liderazgo, voluntariado, solidaridad.</p>

Actor	Cantidad	Actividades
Secundaria	500	<p><b>Educación Física</b></p> <p>Aprenden canotaje y los peligros del río ya que la comunidad se encuentra a orillas de uno.</p> <p>Integran el Club de jóvenes.</p> <p><b>Ciencias Naturales</b></p> <p>Se capacitan y hacen réplica sobre temáticas de Medio Ambiente.</p> <p>Realizan campañas de concientización sobre la basura: cuidados, recolección, reciclado.</p> <p><b>Alfabetización</b></p> <p>Alfabetizan a la comunidad entre ellos a sus propios padres, tíos, vecinos, abuelos.</p> <p><b>Centro de voluntariado</b></p> <p>Se capacitan para constituir un Centro de Voluntariado y hacen la réplica con sus pares.</p> <p>Participan del Concejo Deliberante de la Juventud del Municipio y del simulacro de la ONU, asumiendo diferentes roles sociales.</p> <p>Colaboran con un compañero que no puede venir a la escuela.</p> <p>Rescatan la historia del barrio, en material impreso.</p> <p>Participan en el Club de jóvenes realizando diferentes deportes y participando de competencias.</p>

Actor	Cantidad	Actividades
Secundaria	500	<p><b>Acción Tutorial</b></p> <p>Se constituyen en tutores de sus propios compañeros, de acuerdo con sus destrezas para una determinada asignatura.</p> <p><b>Planificación desde el género</b></p> <p>Adquieren, tanto varones como mujeres, una formación para la igualdad genérica y de oportunidades.</p>
Terciaria	50	Capacitan a los alumnos de secundaria en gimnasia, campamento, actividades recreativas.

## Vinculaciones con organizaciones de la comunidad

Aproximadamente se estableció vínculo con **70 instituciones**. Nombramos algunas de ellas.

- Instituciones nacionales: INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) - Resistencia - Chaco - INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) - Desarrollo Social de la Nación - CENOC (Centro Nacional de Organizaciones Comunitarias).
- Organizaciones no gubernamentales: CIPES - MEDH (Movimiento Ecueménico de los Derechos Humanos), UNICEF Argentina - INCUPO (Instituto de Cultura Popular) - Compañías de seguro - Fundación: Educación y trabajo - Mc Donald's.
- Instituciones educativas: EGB N° 835, EGB N° 712, EGB N° 963, Jardín de Infantes N° 123, Universidad Nacional del Nordeste, ENSN° 75 (Encuentro de teatro). Biblioteca Popular Gobernador Manuel Obligado.
- Instituciones oficiales otros poderes: Cámara de Diputados, Municipio de la ciudad de Resistencia - Área de residuos domiciliarios - Centro del Menor N° 2 - Sala de primeros auxilios

de la comunidad - Hogar Santa Rita - Centro del menor "Pequeño hogar" - UEPE (Unidad Ejecutora Provincial de Empleo) - Desarrollo Social de la Provincia- Programa Candelaria, Chaco.

- Organismos del Ministerio de Educación de la Provincia: PROEBI (Programa de Educación Bilingüe) - CIFMA (Centro de Formación de maestros aborígenes) - Plan Social - (Programa de estímulo a las iniciativas docentes) - Departamento de salud escolar - Museo del Hombre Chaqueño - Museo de Ciencias Naturales - Equipo del Plan Provincial de alfabetización, Departamento de Adicciones del MECCyT - Programa de mediación escolar.
- Organismos del Ministerio de Educación de la Nación: INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) - Pacto Federal - Escuelas Secundarios de la ciudad de Corrientes. Yaciretá. Colegio Superior "Carlos Pellegrini" - PRODYMES II - Programa Nacional "Escuela y Comunidad".
- Acercamiento al bisnieto del patrono escolar Expl. Ramón Lista, Sr. Jorge Carman.

## Indicadores

### Cantidad de proyectos por año

**1994:** 2. Huerta orgánica. Capacitación.

**1995:** 3. Huerta orgánica. Salud. Capacitación.

**1996:** 9. Huerta orgánica. Salud. Enripiado de calles. Capacitación. Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos. Relevamiento de indocumentados. Inserción y retención de alumnos aborígenes. Tecnología en producción de animales. Producción de alimentos.

**1997:** 11. Huerta orgánica. Salud. Enripiado de calles. Capacitación. Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos. Relevamiento de indocumentados. Inserción y retención de alumnos aborígenes. Tecnología en producción de animales. Producción de alimentos. confección de indumentaria.

**1998:** 15. Teatro. Gestor de espacios, tiempos, grupos. Huerta orgánica. Salud. Enripiado de calles. Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos. Relevamiento de indocumentados. Inserción y

retención de alumnos aborígenes. Tecnología en producción de animales. Producción de alimentos. Confección de indumentaria. Administración escolar. Capacitación. Administración de recursos multimediales e informáticos. Educación a distancia. Atención de grupos vulnerables: lactancia, inundaciones.

**1999:** 22. Huerta orgánica. Salud. Enripiado de calles. Capacitación. Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos. Relevamiento de indocumentados. Inserción y retención de alumnos aborígenes. Tecnología en producción de animales. Producción de alimentos. Club para jóvenes. Confección de indumentaria. Administración escolar. Administración de recursos multimediales e informáticos. Programa de las Naciones Unidas. Guardería: Creciendo con mamá. Arte para todos. Atención de horas libres. Canotaje. Promotores de medio ambiente. Planificación desde el género.

**2000:** 26. Huerta orgánica. Salud. Enripiado de calles. Capacitación. Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos. Relevamiento de indocumentados. Inserción y retención de alumnos aborígenes. Programa de las Naciones Unidas. Tecnología en producción de animales. Producción de alimentos. Concejo deliberante de jóvenes. Confección de indumentaria. Administración escolar. Administración de recursos multimediales e informáticos. Guardería: Creciendo con mamá. Arte para todos: 2 propuestas. Atención de horas libres. Canotaje. Promotores de medio ambiente. Centro de alfabetización y voluntariado. Acción tutorial. Club para jóvenes. Teatro. Planificación desde el género. Educación a distancia. Atención de grupos vulnerables: lactancia, inundaciones.

**2001.** Evaluación.

**2002-2003.** Revalorización de la cultura barrial. Parquización de la plazoleta del barrio. Huertas domiciliarias. Salud. Capacitación. Inserción y retención de alumnos aborígenes. Confección de indumentaria. Guardería: creciendo con mamá. Arte para todos. Atención de horas libres. Club para jóvenes. Canotaje. Promotores de medio ambiente. Concejo deliberante de la juventud.

### **Presentación a otras escuelas**

Se presentó la experiencia a 4 escuelas.

### **Cantidad de alumnos en general**

El porcentaje de participación directa de alumnos es del 90%.

Directos: 420

Indirectos: el 100% de los alumnos: 518 alumnos.

### **Cantidad de alumnos directos y profesores por proyectos**

- 1) Huerta orgánica: 45 alumnos - 6 profesores
- 2) Salud: 20 alumnos - 2 profesores
- 3) Enripiado de calles: 2 alumnos\*
- 4) Asistencia sociocomunitaria a Centros del menor y al Hogar de ancianos: 40 alumnos - 4 profesores
- 5) Relevamiento de indocumentados: 6 alumnos\*
- 6) Inserción y retención de alumnos aborígenes: 20 alumnos - 6 profesores
- 7) Tecnología en producción de animales: 40 alumnos - 2 profesores
- 8) Producción de alimentos: 45 alumnos - 4 profesores
- 9) Confección de indumentaria: 120 alumnos - 2 profesores
- 10) Administración escolar: 9 alumnos - 5 profesores
- 11) Administración de recursos multimediales e informáticos: 6 alumnos - 2 profesores
- 12) Guardería: Creciendo con mamá: 18 alumnos - 2 profesores
- 13) Arte para todos: 6 alumnos - 1 profesor
- 14) Atención de horas libres: 12 alumnos\*
- 15) Canotaje: 20 alumnos - 1 profesor
- 16) Promotores de medio ambiente. 10 alumnos - 2 profesores
- 17) Centro de alfabetización y voluntariado: 30 alumnos\*
- 18) Acción tutorial: 15 alumnos\*
- 19) Concejo deliberante de la juventud: 4 alumnos - 1 profesor

- 20) Capacitación: Todo el alumnado y profesores
- 21) Educación a Distancia: 80 alumnos\*
- 22) Programa de las Naciones Unidas: 10 alumnos - 1 profesor
- 23) Planificación Gestor de espacios y agrupamientos: 20 alumnos - 6 profesores
- 24) Teatro: 15 alumnos - 2 profesores
- 25) Planificación genérica: 35 alumnos - 1 profesor
- 26) Club para jóvenes: 100 alumnos - 2 profesores
- 27) Recuperación de la identidad barrial: 100 alumnos - 6 profesores

\* No hubo responsable directo. Se lo articula en forma conjunta con el personal de administración.

### **Constitución de asociaciones con personería jurídica a partir de las propuestas**

- 1- Asociación Cooperadora "Expl. Ramón Lista"
- 2- Asociación Guardería "Creciendo con mamá"
- 3- Comunidad educativa e intercultural NAIANEC

### **¿Cuántos alumnos vuelven?**

Un 20% de los egresados vuelven solicitando el uso de las computadoras, redacción de currículo, proyectos y notas.

### **Promoción de la matrícula**

#### **1994**

Matrícula inicial: 426

Matrícula final: 380

Retención: 87

#### **1995**

Matrícula inicial: 420

Matrícula final: 378

Retención: 87



**1996**

Matrícula inicial: 410

Matrícula final: 370

Retención: 91

**1997**

Matrícula inicial: 436

Matrícula final: 417

Retención: 96

**1998**

Matrícula inicial: 459

Matrícula final: 436

Retención: 95

**1999**

Matrícula inicial: 488

Matrícula final: 449

Retención: 92

**2000**

Matrícula inicial: 449

Matrícula final: 438

Retención: 98

**2001**

Matrícula inicial: 439

Matrícula final: 420

Retención: 98

**2002**

Matrícula inicial: 536

Matrícula final: 494

Retención: 92

**2003**

Matrícula inicial: 518

Matrícula final (al mes de noviembre): 500

Retención: 97

### **Fuente de recursos para el desarrollo del proyecto**

- Trabajos de los estudiantes y/o docentes.
- Horas institucionales.
- Cooperadora.
- Comercios, donantes particulares.
- ONG.
- Organismos gubernamentales.

# Bibliografía

María Antonia Gallart. Compiladora. *Educación y Trabajo*. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Volúmen I y II. CIID-CENEP-CINTERFOR.

Ricardo Andreani. *Formación personal y social de jóvenes desocupados*. Documento de trabajo 1. C.I.D.E. Santiago. 1984.

Silvia Montoya. *Capacitación y reentrenamiento laboral. Argentina durante la transición*. Fundación Mediterránea. Diciembre. 1995.

Ricardo Ferraro. *Educados para competir. Los argentinos frente a mitos y realidades del siglo XXI*. Editorial SUDAMERICANA. Bs. As.

Lucía Fortunato y Marta Pasut. *Joven desocupado/a busca empleo. Pistas para conseguirlo y conservarlo*. Editorial AIQUE. Buenos Aires

Mariana Mancussi - Claudio Faccio. *Antropología Social*. Editorial Fundación Universidad abierta y a distancia Hernandarias. Buenos Aires.

Antonio Gomes Da Costa. *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Losada - UNICEF. Buenos Aires. 1995.

Material: *La educación Polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires. 1993.

*Educación y trabajo*. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIID-CENEP. Buenos Aires - Diciembre 1995.

Feldman - Galli - Kessler - Malfé. *Sin Trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. UNICEF - LOSADA. Buenos Aires - 1996.

José Minarelli. *Empregabilidad*. Editora Gente.

Guía de UNICEF para Monitoreo y Evaluación.



# Reflexiones acerca de las relaciones entre Estado y Sociedad Civil en educación

La circulación de las innovaciones en el  
territorio macropolítico: un estudio de caso

Autores\*

Sonia Laborde

Diego Santori

---

\* *Sonia Laborde, Asesora Pedagógica del Colegio Ward, Prov. de Buenos Aires.  
Diego Santori, Asistente de Investigación y Gestión de la Universidad de San Andrés. Becario  
Fundación Bunge y Born - Fundación Luminis.*



# Índice

Introducción .....	159
Procesos de Gestión .....	163
Conclusiones .....	181
Bibliografía .....	185





# Introducción

En el presente trabajo se intenta un acercamiento a la "circulación de las experiencias de cambio y mejora de las escuelas" hacia el interior del sistema o "transferencia interna" y a la capacidad de las experiencias educativas innovadoras de generar "transferencia hacia fuera del sistema", hacia la comunidad o sociedad en general. Si bien existen estudios sobre experiencias de escuelas exitosas, que cuentan con diseños pedagógicos y de gestión innovadores, no encontramos registros suficientes acerca del "modo de circulación" de estas experiencias, lo cual se hace necesario conocer cuando se plantea: "¿Cómo podemos hacer para llevar estas experiencias al sistema?"<sup>2</sup>

Nuestra investigación busca estudiar la invención de los cursos de acción de las instituciones educativas considerándolos como generadores de externalidades positivas<sup>3</sup> y que originan, por tanto, estrategias de expansión hacia afuera y hacia adentro del sistema. Dar cuenta de los procesos de expansión y transferencia interna y externa a través del estudio de las nuevas metodologías de organización de la sociedad civil articuladas a unidades del sistema puede mostrarnos evidencia acerca de la potencia de los modos de circulación de los conocimientos e información de procesos de gestión y política educativa favoreciendo la recuperación de:

---

<sup>2</sup>Lic. Juan José Llach. Seminario: "Igualdad de oportunidades educativas". Cimientos: Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas - Fundación Cruzada Patagónica - Universidad de San Andrés - Fundación Diario La Nación. Museo Mitre. Bs. As. 20 de noviembre de 2003.

<sup>3</sup>Se estima conveniente explicitar los modos en que efectivamente se tiende a analizar el papel de la educación en el crecimiento y particularmente el papel de los procesos de expansión o fuga del conocimiento que generan externalidades positivas en la sociedad. El conocimiento parecería fugarse de una persona a otra. El conocimiento crece a través de inversiones consientes en el conocimiento, contrariamente a tomarlo como independiente del nivel de inversión y originado por espacios ajenos a la economía. La clave es la fuga de conocimiento. El conocimiento útil sobre cómo producir cosas es difícil guardar en secreto. La gente tiene un alto incentivo para observar lo que se está haciendo y para hacer lo que se está haciendo. El conocimiento tiene una propiedad especial que lo hace propenso a la fuga y generalmente beneficia a la sociedad cuando se fuga. Una segunda propiedad del conocimiento es que un nuevo conocimiento es complementario con el conocimiento existente. Una nueva idea es más útil para la sociedad si la sociedad "ya sabe". Esta propiedad del conocimiento significa que hay ganancias en aumento para invertir en conocimiento y que el conocimiento ganado es incremental. Ganancias en aumento significa que las ganancias para el capital (incluyendo el capital de conocimiento) aumentan cuando el capital aumenta. Las ganancias para el capital son altas donde el capital ya es abundante; las ganancias para el capital son bajas donde el capital es escaso. A medida que una sociedad obtiene más ideas contribuye más a la producción adicional. Si esta inversión en el conocimiento se fuga a todos, entonces este nuevo conocimiento aumenta la productividad de todos los conocimientos en toda la economía. A mayor cantidad de conocimiento, mayor es la ganancia de cada nuevo conocimiento. A mayor ganancia de cada nuevo conocimiento, mayor es el incentivo para invertir en todavía más conocimiento. Ver: Easterly, William. 2001. *The Elusive Quest for Growth*. EE.UU.: MIT Press.

- Las "estrategias de transferencia" desde la escuela al sistema.
- Las "estrategias de transferencia" desde la escuela al sector productivo.
- Las "estrategias de transferencia" desde la escuela a la comunidad.

El seguimiento de la circulación del conocimiento, metodologías de intervención y sus posibilidades de instalación permitirá además identificar a los actores involucrados en las "transferencias" y el carácter de las organizaciones sociales con las cuales se generan "alianzas estratégicas" desde unidades del sistema educativo resignificando la tensión: Estado nacional-Estado provincial.

Para comprender los aspectos aquí propuestos se han realizado entrevistas a actores clave de la escuela y de la organización no gubernamental seleccionadas, así como también de organizaciones educativas asociadas y se han registrado textos de discursos de funcionarios y ex funcionarios del sistema educativo de modo de operar un análisis sobre la intervención en política y gestión educativas en los niveles macropolíticos (gobierno nacional, federaciones de escuelas, otros) y micropolítico (institución educativa) asociados a procesos de gestión y políticas no-educativas (empresas, organizaciones sociales).

Acerca de quiénes estamos hablando: La Fundación Cruzada Patagónica acompaña a las comunidades mapuche y a la población rural del oeste de la Patagonia mediante programas de acción diferenciados en áreas de trabajo de educación integral y desarrollo rural sustentable, que contribuyen a mejorar su calidad de vida promoviendo el desarrollo productivo y brindando asesoramiento legal. Los principales programas son: Centro de Educación Integral San Ignacio, Comedor Escolar, Albergues para jóvenes varones y mujeres, Escuela Talita Kum, Asesoría legal, organizativa y administrativa para comunidades rurales aborígenes y Registro Civil ambulante.

El Centro de Educación Integral San Ignacio es un establecimiento educativo incorporado a la enseñanza oficial mediante un convenio con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Es de jornada completa con albergue y de carácter totalmente gratuito. En él, varones y mujeres, acceden a distintas alternativas de formación y capacitación desarrollando sus potencialidades para su beneficio y el de su comunidad. Esto se logra a través de una forma de trabajo adaptada a la realidad y a la interacción

constante entre práctica y teoría con experiencia en situaciones reales de campo.

El Centro ofrece \*Programa de alfabetización \*educación primaria que responde a la población adulta rural, con maestros itinerantes y en la escuela \*Tercer Ciclo de la EGB con Pre-Trayecto Técnico Profesional a) Producción Agropecuaria (módulos: huerta, forestación, apicultura, forrajes, ovinos, cerdos, aves e industrias de la granja) y b) Servicios Agropecuarios (módulos: tractorista, motosierrista, instalaciones eléctricas y carpintería) \*Secundario Agrotécnico o \*Polimodal en Bienes y Servicios con Trayecto Técnico Profesional de Producción Agropecuaria.



# Procesos de gestión y política educativa en el Centro de Educación Integral San Ignacio

Hemos considerado con mucha atención la pregunta que han formulado pedagogos, funcionarios, docentes y en general los sectores interesados en la mejora de las prácticas educativas: ¿cuál es el impacto de la invención de cursos de acción de las instituciones educativas en las macropolíticas educativas de Estado? o ¿cómo multiplicar experiencias innovadoras y exitosas en el sistema educativo? En nuestra perspectiva estas son preguntas acerca de los cambios posibles en los procesos de gestión y política educativa a partir de la transformación del marco fundacional que, habiendo configurado una cultura de dependencia hacia las orientaciones de gobierno y gestión centralizados, *se desplace hacia una cultura de la adecuación contextual y del cambio.*

De esta manera los propósitos de nuestro estudio son:

- conocer proyectos educativos, vinculados a nuevas competencias para la gestión y política educativa, impulsados a través de actores con perfiles exitosos para la gestión (conforme al: liderazgo, comunicación, delegación, proyección y prospectiva, trabajo en equipo y discernimiento ético) que despliegan en la acción social;
- analizar los procesos de gestión educativa institucional y el impacto de diferentes modelos de gestión y política educativa del sistema, en relación con la pobreza, la diversidad cultural y la participación en la vida cívico-democrática de la comunidad.

Pensar en experiencias de carácter local -como la presente- implica, entre otras cosas, tomar en cuenta las dificultades para articular la demanda creciente de intervención de un amplio y heterogéneo conjunto de actores en los procesos de gestión educativa que plantean la reinención de dispositivos de regulación, provisión y financiamiento (actores, por otra parte, no siempre especializados en gestión y política educativa). Nos referimos no sólo a los propios docentes en funciones directivas sino a las organizaciones de la sociedad civil y aún a la incorporación de nuevos agentes en los niveles de conducción: ingenieros agrónomos, abogados, contadores, veterinarios, generalmente desvinculados de la práctica de gestión educativa de los gobiernos municipales, distritales, provinciales y nacionales. Sin

embargo, la incorporación de nuevos agentes genera innovaciones en la arquitectura de interconexión entre los cursos de acción mostrando, sobre todo, un carácter menos jerárquico de diferenciación por funciones y sí mayor especificidad e incrementalidad creciente de las interconexiones entre cada "territorio".

Identificar los núcleos innovadores o la circulación de conocimiento incremental en el ciclo de las políticas nos permite mostrar un modelo cuyo propio funcionamiento provoca expansión.

Quizá comencemos a ver reflejados estos procesos en el propio texto de los actores...

*"Un año más estamos para presentar ante ustedes y demostrar lo que se puede cuando los esfuerzos se unen: El Ministerio de Educación, el Consejo de Educación del Neuquén y el mundo de los amigos... el de las organizaciones de la sociedad civil... Porque o sumamos los tres sectores de la sociedad o de esta no salimos... tenemos que dejar el clientelismo y las oposiciones y unirnos. Nosotros no estamos jugando, más bien nos hemos jugado la vida en la Patagonia..."<sup>4</sup>*

*"... conozco su trabajo, porque se ve el trabajo cada vez que convocamos a los estudiantes. Es un trabajo convocado con la sociedad civil. La articulación entre Estado y Sociedad Civil y las políticas de integración a partir de la educación: o sea, cambiamos el papel de la educación según un eje de crecimiento más global... En la Argentina (la educación) en los últimos diez años jugó un papel de contención social más que un papel de desarrollo: la escuela integraba y la economía marginaba a sus familias. Así los chicos llegan a la escuela en condiciones -como dice Tedesco- de educabilidad ínfimas: menos años de escolaridad; menos tiempo pedagógico en las escuelas y menos calidad de los conocimientos. Lo que tenemos que discutir es si la educación es eje central de desarrollo. Y diferencio desarrollo de crecimiento siguiendo al economista argentino Olivera: el crecimiento es una cifra, el PBI; el desarrollo es la calidad de vida de la gente: mejor estrategia para seguridad, solidaridad y valores nacionales, en la región, en el pueblo, en el paraje.*

---

<sup>4</sup>Dr. Germán Pollitzer - Director Ejecutivo - Fundación Cruzada Patagónica. Presentación Anual de Programas de la Fundación Cruzada Patagónica: "Nuestra Patagonia: Educación y Desarrollo Productivo. La importancia de la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo". Centro Cultural Borges. Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

*Nuestro sistema educativo por su origen se orientó para consolidar la unidad nacional y no como una educación para el trabajo y la productividad, no había un sistema productivo, porque había que construir el país y la educación construyó la identidad nacional. Por eso es centralista como España y Francia: para construir una escuela homogénea. En EE.UU. las escuelas fueron comunitarias y hasta contrarias al Estado, mientras que acá fueron estatales y eso generó una división entre la sociedad y el Estado. La transferencia de servicios educativos a las provincias ya en los '90 da mayor participación de la comunidad en las escuelas y hay leyes de participación comunitaria que no se aplican en el país. Las perspectivas neo-liberales tiran las escuelas al mercado y encima que la gente las pague, creando una segmentación cada vez mayor. Nosotros creamos un camino intermedio: las ONGs preocupadas por la educación pueden ser una articulación que nos ayuden: la escuela no tiene herramientas para recuperar al que se fue. El que se fue, es la deserción; nosotros creamos una red comunitaria para que no abandonen la escolaridad siguiendo a las 1000 escuelas más pobres del país.*

*También hay que trabajar en la escuela media y abrir las escuelas para un espacio de trabajo conjunto: políticas estratégicas, experiencias comunitarias y un camino no transitado que es la articulación entre la Sociedad Civil y el Estado para la mejora... aprender los contenidos de la realidad que rodea a las escuelas. En síntesis, políticas de Estado y articulación entre el Estado y la Sociedad Civil son estrategias y tiempos de largo plazo mientras que los calendarios políticos son cortos y requieren además un trabajo provincia por provincia junto con estrategias no tradicionales entre las ONGs y el Estado como por ejemplo la Fundación Cruzada Patagónica. No sabemos cómo va a ser el futuro pero sea como sea, la educación, la ciencia y la tecnología van a ser imprescindibles; los países que no la tengan van a ser dependientes de otros y en un mismo país a los que no la tengan les sucederá lo mismo: dependerán de otros. Por eso: sumar esfuerzos, la Fundación es un ejemplo: acercar y sumar posiciones para lograr la educación."<sup>5</sup>*

Asumir la gestión y la política educativa en contextos específicos transitados por desafíos como el afianzamiento de la gobernabilidad

---

<sup>5</sup>Lic. Daniel Filmus - Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina. Presentación Anual de Programas de la Fundación Cruzada Patagónica: "Nuestra Patagonia: Educación y Desarrollo Productivo. La importancia de la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo". Centro Cultural Borges. Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

democrática y la lucha contra el crecimiento de la pobreza y las desigualdades, supone, por otra parte, que los actores desarrollen competencias que les permitan intervenir creando un sentido compartido a través de la participación en diversos niveles de gestión favoreciendo procesos de articulación entre el Estado y la Sociedad Civil. Las estrategias identificadas que permiten construir una metodología de articulación de cursos de acción innovadores producen información y conocimiento asumiendo el status de externalidades positivas. El estudio de las formas de operar que se despliegan en estrategias combinadas del CEI-SI y la Fundación Cruzada Patagónica muestra la apropiación de procedimientos y el ejercicio de actitudes en contextos reales. Además, nos permite identificar los núcleos innovadores que se pueden movilizar a futuro para incrementar las competencias colectivas de gestión en el sistema educativo de políticas articuladas entre el Estado y la Sociedad Civil.

*"...nuestra misión es acompañar el desarrollo integral de los pobladores del oeste de la Patagonia ¿Cómo lo llevamos adelante? A partir de dos ejes: a.- educación: formal y no-formal y, b.- desarrollo rural: desarrollo productivo y asesoramiento legal. En educación todo comenzó como un sueño para dar una respuesta a los chicos de 14 años que no tenían educación obligatoria y eran 'adultos' para la escuela común, sin embargo queríamos que completaran la educación primaria y queríamos brindar capacitación laboral. Más tarde, al ver que tuvieron terminalidad primaria demandaron educación media y les era imposible asistir. Bueno, desde hace 7 años ofrecemos enseñanza media: es una escuela agrotécnica que luego fue transformada en EGB-3, Polimodal y TTP en Servicios Agropecuarios. Si nos preguntáramos si es una educación de calidad: los alumnos ingresan a la universidad con excelentes resultados. Actualmente no nos quedamos solamente con la enseñanza de jóvenes sino que persiste la demanda de adultos. En el Centro Educativo Integral San Ignacio conviven tres escuelas: \* primaria para personas mayores (unas 70 personas) \* EGB-3 y Pre-Formación Profesional \* Polimodal y TTP en Producción Agropecuaria.*

*Desde hace un año y medio estamos desarrollando otra propuesta: es la escolita Talita Kum. Allí se trataba de transformar el proyecto educativo y administrar una escuela que también nació como educación de adultos. Hoy abrió un Polimodal. La escuela tenía una enseñanza media orientada al turismo. En la transformación ampliamos a Servicios Turísticos y Gastronomía y otra transformación es el área de Producción Agropecuaria.*



*Finalmente, era una escuela de varones y el desafío fue incorporar mujeres... en cuanto a los programas de 'Desarrollo Rural' abarcan: \*desarrollo productivo y \*asesoramiento legal. Con relación al desarrollo productivo: la economía está sustentada en una ganadería, de ovinos, extensiva con suelos degradados. Por lo tanto el retroceso era permanente y se necesitó presentar alternativas de producción: aves, apicultura, invernaderos para los pobladores rurales mejorando la economía familiar y la alimentación. Finalmente, el asesoramiento legal está orientado a la tenencia colectiva de las tierras y el reconocimiento de la sociedad de la igualdad en los derechos."<sup>6</sup>*

Entre las acciones de Asesoramiento Legal para el fortalecimiento de la legislación en la provincia del Neuquén, se destaca:

*"El pueblo Mapuche está aprobando una propuesta que está siendo seguida por otros pueblos indígenas, por ejemplo en Jujuy por los Collas<sup>7</sup>. Estoy trabajando sobre un cambio legislativo lo que representa no sólo un 'codo' en la Fundación sino un 'codo' en la historia de los pueblos aborígenes de Argentina y especialmente del pueblo Mapuche. Es transformador recibir un título de propiedad. Cuando nosotros llegamos a la Patagonia se hablaba de 'reducciones', de 'reservas'... realmente algo terrible... Desde el final de los '80 se llaman 'comunidades' y tienen el título de propiedad comunitaria... a partir de la reforma constitucional de 1994, que es una de las más amplias de América Latina, podemos impulsar cambios que afectan la vida de las personas. Si los marcos legales o jurídicos no tienen consecuencias en la vida práctica, el marco es abstracto... Es por esto que nosotros buscamos que la gente se apropiara del Proyecto de la Fundación con un sentido global: hay varios egresados que ocupan lugares en distintos ámbitos: empresas públicas, empresas privadas. Pero nosotros no formamos para que se inserten en el mundo empresa... otros egresados ocupan cargos en las propias comunidades: cuatro loncos son ex-alumnos del Colegio... algo les ha dado la educación que su propia gente los elige y su gente los sigue... También se ha formado una ONG entre los mismos Mapuche: 'Amanecer' y con la cual establecemos una alianza; algunos de ellos formaron parte del*

---

<sup>6</sup>Ricardo Rivero. Coordinador General - Fundación Cruzada Patagónica. Presentación Anual de Programas de la Fundación Cruzada Patagónica: "Nuestra Patagonia: Educación y Desarrollo Productivo. La importancia de la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo". Centro Cultural Borges. Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

<sup>7</sup>Colla. (n. y adj.; masc. y fem.; Argentina, Bolivia) Se aplica a los habitantes de las mesetas andinas. (Argentina) Indio mestizo. Diccionario María Moliner Electrónico. España: Gredos. 1996.

*Consejo Consultivo de la Fundación y a poco de andar formaron su propia ONG. Entonces, retomo, llevar el marco legal en igualdad de condiciones al ser nacional. La Constitución Nacional invita a las legislaturas de las provincias a que reconozcan cualquier reunión de personas con relación a una extensión territorial, puede constituirse en Municipio, en consecuencia co-participan y se auto administran. Sin embargo los Mapuche reciben 'cero' de co-participación. En la Constitución anterior se mencionaba 'preservar el trato pacífico y convertirlos', pero desde el '94 ... en el art. 75 inciso 17 se deja explícito que las provincias ejerzan concurrentemente las atribuciones, con el fin de legislar para que los indígenas puedan gozar en la práctica de los derechos acordados; en ninguna jurisdicción del país los indígenas ejercen aún la "autonomía relativa" a la que tienen derecho. La Fundación apoya un proyecto de ley que ya tiene tratamiento parlamentario en la legislatura neuquina, en el que se propone un régimen autónomo para los Mapuche, para llegar a formar parte de la estructura de poder de la provincia manteniendo sus propias formas organizativas. El cambio legislativo apoyado por foros de juristas para que sea ley en la Provincia del Neuquén... impulsa una forma de terminar con el clientelismo y con el fundamentalismo -que también tenemos- reconocernos todos como argentinos."<sup>8</sup>*

En relación con las acciones para el desarrollo productivo y su articulación con educación destacamos el "Programa Una Escuela, Una Granja", que trabaja la propuesta con las escuelas: N° 319 y 287 (Comunidad Mapuche Linares), Escuela N° 139 (Paraje Costa del Malleo - Comunidad Mapuche Paineofilú), Escuela Rural Primaria Paraje Pilo Lil en Neuquén y Escuela Mauricio Paulino Nuin en Naupahuen - Río Negro. Este proyecto implicó para el diagnóstico de la realidad educativa y para su elaboración la participación de alumnos, docentes, ingenieros como técnicos de campo y alianzas con Fundaciones Escolares e INTA.

*"El 'Programa una Escuela, una Granja' es una alianza entre la Fundación Cruzada Patagónica y la Fundación Germán Sopena. Se busca armar un invernadero promoviendo el cambio de dieta familiar y articulando un puente productivo con los maestros. El objetivo es la articulación entre*

---

<sup>8</sup>Dr. Germán Pollitzer - Director Ejecutivo - Fundación Cruzada Patagónica. Presentación Anual de Programas de la Fundación Cruzada Patagónica: "Nuestra Patagonia: Educación y Desarrollo Productivo. La importancia de la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo". Centro Cultural Borges. Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

*el CEI - SI y las escuelas rurales de su zona de influencia, mediante la implementación de proyectos didáctico-productivos.*"<sup>9</sup>

El énfasis de la articulación entre educación y desarrollo productivo se inscribe en el lema: "producimos enseñando y enseñamos produciendo". El Proyecto Educativo CEI - SI así lo testimonia:

*"Fuimos refundando y armando el proyecto... Aquí las escuelas rurales tienen tres ciclos: \* 1° a 3° \* 4° y 5° \* 6° y 7° con un docente por ciclo. Una vez logrado el 7°, o sea, si vienen con el 7° de otras escuelas rurales, hacen o completan el tercer ciclo de EGB y los talleres con Pre-Trayecto Técnico Profesional que se pueden elegir y son flexibles (los podés abrir y cerrar, según quieras planificar uno u otro) y se dividen en módulos de: \* Producción Agropecuaria: forestación, huerta, apicultura, forrajes, ovinos, cerdos, aves e industrias de la granja y \* Servicios Agropecuarios: tractorista, motosierrista, instalaciones eléctricas y carpintería."*<sup>10</sup>

El énfasis se muestra además en la programación de enseñanza no graduada y nos orienta en la comprensión de dos polos de transferencia o espacios de circulación: transferencia de competencias hacia la sociedad (desarrollo productivo) y transferencia hacia el sistema mediante la multiplicación de la experiencia (que tiene dos vías: 1.- la creación de más escuelas y 2.- las alianzas estratégicas con fundaciones de la sociedad civil para la implementación de los proyectos educativos y, como se verá más adelante, con las asociaciones propias del sistema: INET - CONSUDEC - FEDIAP - Red de Escuelas Rurales de la Cordillera).

*"No nos podemos concebir sólo como una escuela porque el trabajo de la Fundación con las comunidades abarca un cambio legislativo y porque los contextos de las escuelas son modificados desde el punto de vista de la calidad de vida y la producción como por ejemplo con los invernaderos del 'Proyecto una escuela, una granja'. La Fundación es un referente para los alumnos y para las comunidades. Fundación y modelo de escuela están integrándose en un todo: unir el proyecto didáctico-productivo: por ejemplo, producción de corderos: aunque los alumnos estén en distintos cursos todos participan del sistema productivo de la granja."*<sup>11</sup>

---

<sup>9-10</sup> Coralie Davies de Rivero - Asesora Pedagógica - CEI-SI. Entrevista. Junín de los Andes. 27 de noviembre de 2003.

<sup>11</sup> Christian Hick - Director Polimodal - CEI-SI. Entrevista. Junín de los Andes. 28 de noviembre de 2003.

Las intenciones educativas también muestran el interés por formar en competencias generadoras de procesos de gestión productiva (transferencias hacia fuera del sistema):

"El egresado de la EGB especializada en producción o servicios agropecuarios estará capacitado para:

- Integrarse o crear instituciones u organizaciones civiles a los efectos de promover una mejor calidad de vida (salud - educación - trabajo - esparcimiento - etc.).
- Co-gestionar recursos para mediatizar ideas y emprender proyectos.
- Manejar en forma integral los componentes del sistema productivo, relevar necesidades e interpretar datos de la realidad, planificar un emprendimiento productivo e implementarlo."<sup>12</sup>

"El técnico en producción agropecuaria egresado del Polimodal estará capacitado para:

- Organizar y gestionar una explotación familiar o empresarial pequeña o mediana, en función de sus objetivos y recursos.
- Elaborar proyectos concretos de producción, diseñados y fundamentados sobre el dominio de saberes técnicos, prácticos y sociales."<sup>13</sup>

Un rasgo destacado es la alta visibilidad institucional para el logro de sus finalidades a través de los procesos de gestión que comparte con la Fundación Cruzada Patagónica logrando presencia nacional, internacional y alianzas clave con relación a la función de promover el desarrollo productivo: por ejemplo "una escuela, una granja"; su horizonte de referencia (formado por FEDIAP, Red de Escuelas de la Cordillera, Ministerio de Educación de la Nación, medios de comunicación, personalidades de la ciencia, la cultura y la política; empresas y ONGs) y su relación con otro

---

<sup>12</sup>CEI-SI/FUNDACIÓN CRUZADA PATAGÓNICA. 1997. Documento Curricular: Organismos de participación en la vida del CEI-San Ignacio. Junín de los Andes.

<sup>13</sup>CEI-SI. 2003-2004. Documento Curricular: 2º Año Polimodal. Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria. Proyecto Didáctico-Productivo. Módulo: Producción de bovinos para carne. Junín de los Andes.

tipo de actividades dentro del ámbito de la gestión y la política económica mostrando una fuerte vocación de articulación con la acción manteniendo un trabajo continuo con actores que están en la acción y promoviendo actividades de asistencia técnica e innovaciones educativas (Talita Kum, Mendoza, Río Negro, Chubut) y a la acción misma como una finalidad que revierte en estrategias de alto impacto sobre la vida productiva y cívica de las poblaciones rurales, como se mostró con anterioridad. De modo que el grupo de actores más innovador se vincula a los programas agrotécnicos y al proceso de construcción de vida cívica tanto en el ámbito de la institución educativa como fundamentalmente en el ámbito de la Fundación. El rol decisivo del nivel micro se vislumbra como el origen de los procesos de expansión hacia la creación de nuevas escuelas, hacia el afianzamiento del proceso de asociación entre unidades educativas espesando el nivel medio de gestión: Red de Escuelas Cordilleranas (Mendoza, Neuquén y Chubut) y Red de Escuelas Línea Sur (Río Negro) y macro (FEDIAP-CONSUDEC-INET).

*"La articulación con diversas organizaciones sociales se realiza para lograr que los jóvenes tengan una oportunidad... por ejemplo, ALAPA, AVINA o RED INFORMÁTICA SOLIDARIA y otras. Nuestras acciones consisten en articular con emprendedores sociales, con las empresas y el gobierno; la herramienta son las organizaciones sociales. Nuestros alumnos llegaron a participar en el Programa Globe<sup>14</sup> que nació como iniciativa de la embajada de Estados Unidos y ganaron el Premio Nacional lo que les permitió además viajar a Croacia y exponer su trabajo de investigación. Nuestro propósito ha sido actuar sobre los que nadie atiende; los desgranados del sistema, en la franja cordillerana rica en lagos y bosques; enseñamos inglés pero también la última lengua aborígen que sobrevive en la Patagonia; nosotros seguimos tanto iniciativas de los organismos internacionales como las de los pobladores -se enseña a demanda lo que las comunidades quieren saber- sobre todo matemática... en el caso de la preparación para la investigación los alumnos aprendieron GPS, imágenes satelitales..."<sup>15</sup>*

---

<sup>14</sup>Global Learning and Observations to Benefit the Environment.

<sup>15</sup>Dr. Germán Pollitzer - Director Ejecutivo - Fundación Cruzada Patagónica. Presentación Anual de Programas de la Fundación Cruzada Patagónica: "Nuestra Patagonia: Educación y Desarrollo Productivo. La importancia de la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo". Centro Cultural Borges. Bs. As. 3 de diciembre de 2003

Interesados en focalizar sobre las estrategias de expansión nos preguntamos: ¿cuál es el impacto de las estrategias de expansión de Cruzada Patagónica sobre el CEI? ¿En qué medida cambia el proyecto educativo y de gestión del CEI al diseñarse las estrategias de expansión desde el Departamento de Desarrollo Institucional de la Fundación?

*"... El Departamento de Desarrollo Institucional diseña estrategias para la mejora de la calidad educativa, ya que cada vez son más las opciones de capacitación para todos los docentes y alumnos del CEI y también Talita Kum, la escuela en Villa La Angostura.*

*Los ejemplos de este tipo de búsquedas son: alianza con FEDIAP, Fundación Leer, Fundación Compromiso; empresas como: AKZO NOBEL y otros colegios como Marin, St. Brendan's, etc.*

*También se va mejorando la infraestructura de ambas escuelas. De hecho en estos dos años se pusieron bancos nuevos, pizarrones, equipo de calefacción a gas en vez de Salamandras, equipos de proyección, nuevo laboratorio, más computadoras, etc.*

*Hay nuevos vehículos. Una Sprinter 0 Km. Una camioneta Nissan '97 y un colectivo Mercedes Benz de transporte escolar con 50 asientos. La expansión hace también que haya un mayor intercambio con otras organizaciones, instituciones y empresas. Se están gestionando y consiguiendo becas con la Fundación Navarro Viola, la Universidad Católica de Córdoba, la Fundación RETAMA, etc.*

*Resumiendo hay cada vez más beneficios para los alumnos de las escuelas y también para sus familias."<sup>16</sup>*

Desde el punto de vista de la gestión institucional nos planteamos: ¿qué ventajas puede representar la ubicación del Departamento de Desarrollo Institucional en la misma escuela, como tienen otros colegios privados?

*"En nuestro caso el área de Desarrollo Institucional funciona fuera de la escuela. Incluso desde Bs. As. Eso no afecta que los directores de la escuela incorporen, como parte de su planificación, tareas vinculadas al Desarrollo Institucional. Es lo que se debe hacer... Probablemente no haga falta que la escuela tenga un cargo con una persona rentada para que*

---

<sup>16</sup>Patricio Sutton -Director de Desarrollo Institucional- Fundación Cruzada Patagónica- Entrevista. Bs. As. 12 de diciembre de 2003.

*atienda esta tarea. Más bien lo que se busca es generar una 'cultura institucional' en la que el fortalecimiento y la sustentabilidad económica sea una premisa incorporada por todos, y de ese modo, poder asegurar la continuidad de los programas que emprendemos para cumplir adecuadamente nuestra misión."*<sup>17</sup>

Finalmente es posible plantear, con respecto al desarrollo de alianzas: ¿cómo se pueden caracterizar las estrategias de búsqueda de organizaciones?

*"En primera instancia... por afinidad con nuestra misión institucional: 'acompañar el desarrollo integral de los pobladores de las comunidades rurales del oeste de la Patagonia'. Toda alianza que sirva para mejorar nuestros programas -o los de otros- con el fin de cumplir ese objetivo, es correcta. Va más allá de mirarnos el ombligo... buscamos cumplir muy bien nuestra misión para lograr cada vez un mayor impacto en la población beneficiaria. Soy un convencido de que es factible erradicar la pobreza rural en la Patagonia. Para ello hay que articular con todas aquellas instituciones, empresas y organizaciones sociales que trabajan en educación y desarrollo productivo. Eso es lo que estamos tratando de hacer, por lo menos en el oeste de la Patagonia: desde el norte de Neuquén hasta Santa Cruz. Después de 22 años trabajando en un radio de 300 kms. desde Junín de los Andes. Ahora estamos extendiendo el trabajo, incluso hasta Chubut. A la larga llegaremos a Santa Cruz. De todos modos, no se trata de abarcar todo sino de trabajar más fuerte donde hay más pobreza. Eso es lo que estamos haciendo."*<sup>18</sup>

Los fundamentos del Proyecto Didáctico Productivo y del Proyecto Educativo Institucional CEI-SI operan con esta visión al caracterizar el contexto socioproductivo local o zonal, la situación de los productores y trabajadores rurales y las potencialidades de la comunidad. El diagnóstico de la realidad socioeconómica de la zona de influencia del CEI-SI se releva mediante un listado de organismos e instituciones del entorno y tipo de actividades que desarrollan, con la misma prioridad que la caracterización socioocupacional de las familias.

Como muestra se presenta la clasificación de las instituciones que colaboran con la Fundación:

---

<sup>17-18</sup>Patricio Sutton -Director de Desarrollo Institucional- Fundación Cruzada Patagónica- Entrevista. Bs. As. 12 de diciembre de 2003

- Apoyo económico para programas y proyectos: Consejo Provincial de Educación del Neuquén, Repsol YPF, Fundación Pedro F. Mosoteguy, The Ernest Kleinwort Charitable Trust, Fundación Antorchas, otras.
- Donaciones en especie o servicios: Adidas Argentina S.A., Akzo Nobel, Amoplast, otras.
- Alianzas: ALAPA (Asociación Los Andes Productores Agropecuarios), Asociación Mapuche Unmay, Fundación Cimientos, otras.
- Apoyo para eventos: Bodegas Weinert, Bodegas Ruca Malen, Compañía General de Fósforos, otras.
- Apoyo económico para el anuario: Agencia Marítima Robinson, Alico, Bahía Manzano, Chevron Texaco, TGS, otras.

El estudio realizado permite comprender la complejidad de los procesos de gestión derivados de la implementación de cambios curriculares según los niveles educativos, el tipo de instituciones educativas, las jurisdicciones y su papel respecto al Estado nacional en el marco de transformaciones en la distribución y redistribución de las responsabilidades de financiamiento, regulación y prestación de los servicios educativos y permite -en consecuencia- estimar la capacidad de gestión de las administraciones institucional, municipal, provincial o nacional. Si bien históricamente es posible hablar de diversos tipos de cambios en la gestión educativa, el primero de ellos se configura como: "...la provincialización de la educación mediante la transferencia de los servicios creados y administrados por el Estado nacional a los Estados provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As." (Braslavsky & Acosta, 2001:31). En 1978 se transfirieron las escuelas primarias a las autoridades provinciales, se trataría de una transferencia más orientada a producir un ajuste fiscal que a la redistribución del gobierno del sistema.

Las autoras señalan además durante el período 1976-1983 un lento fortalecimiento de la capacidad de autoadministración de los establecimientos educativos y ubican una cierta dinamización del sector privado (a partir de la creación de instituciones educativas) como mecanismo de introducción de un modelo autogestionario ausente en las escuelas estatales o las privadas tradicionales.



En 1992 se transfirieron los establecimientos de educación secundaria y los institutos de formación docente del gobierno nacional al provincial. Los recursos fueron transferidos al mismo tiempo que las prestaciones. Este cambio implicó la "reaparición del financiamiento y gestión local"<sup>19</sup> en educación representado por el nivel municipal en el caso de la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. En esta segunda transferencia la debilidad de la capacidad de gestión de las administraciones provinciales generaron desajustes como en parte puede exponerse en el caso aquí tratado:

*"...nos asociamos para trabajar con la Asociación de Escuelas Agropecuarias Privadas -FEDIAP- desde donde las escuelas formulan su posición y tienen qué decirle al Gobierno.*

*El trabajo del Polimodal lo fuimos planificando con el asesoramiento de INET y FEDIAP para todo el agro con un intercambio muy fuerte. Trabajando las competencias por perfiles para los Trayectos Técnicos Profesionales de las escuelas agropecuarias. Nosotros fuimos la primera escuela en transformarnos: a nivel de la gestión nacional iba todo bien, a nivel de la gestión provincial, iba todo mal. En el año 2001 realizamos aquí en el CEI-San Ignacio, las 17° Jornadas Nacionales Técnico Pedagógicas de FEDIAP y el 1° Encuentro Latinoamericano de Alumnos y Egresados de Escuelas Agrotécnicas. Se realizó una consulta latinoamericana de escuelas agrotécnicas y vinieron alumnos, egresados y docentes de cada escuela. También compartimos con la 'familia agrícola del norte' con muy buenas repercusiones... Quería mencionar además, la historia de las reuniones para rectores de CONSUDEC (vamos todos los años a las de verano y a las de invierno) o la red de escuelas de la cordillera que es un sector que abarca las escuelas católicas con la misma población y los mismos objetivos: orientar la acción hacia la persona y hacia la igualdad de oportunidades a través de la educación. También enfocamos la revalorización de la cultura mapuche en las diversas etapas educativas, pero nos planteamos: ¿estamos haciendo más de lo mismo?*

*Nosotros analizamos si es política del Estado promover la educación agropecuaria. ¿Por qué? ¿El país sabe dónde están los recursos básicos y desde dónde recibe los recursos básicos? Se está analizando el tema de la globalización, por qué bajan los frutales, la acción de las multinacionales...*

---

<sup>19</sup>"Los antecedentes históricos de esta reaparición se ubican en el período colonial". Ver: Newland, C. 1992. Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860. Bs. As.: Grupo Editor Latinoamericano. Citado en: Braslavsky & Acosta. 2001:32.

*y también qué pasa con el trabajo del puestero, el del tambero... los alumnos de las escuelas agropecuarias ven todo esto.*

*En el caso de los mendocinos, con el caso del multicultivo del tomate... los inversores se fueron a invertir a otra provincia. Cuando estudiás en la facultad qué pasó en el colonialismo, en el positivismo... y ahora?... La escuela podría tener un rol de reclamo. Con la Universidad del Comahue hay trabajos de forestación para el problema de la desertificación, o con el INTA. Creo que todo esto estaría dentro de los planteos más generales que pasan más por producir para la mejora de la economía que por ir a las empresas a buscar recursos.*

*... Cuando avanzamos con FEDIAP o veníamos de CONSUDEC, se notó que fue un cambio que trajo el nivel medio: hacer bien las cosas y buscar dónde te cargás las pilas o sacás ideas que te saquen del aislamiento. Si la red de escuelas cordilleranas nos necesita, se va. La política siempre ha sido de participar y meternos: cada uno, en lo personal, ve lo que ha aportado. Por eso acá el que viene a vegetar, molesta; el que viene a cumplir esperando jubilarse, se va antes porque es una línea activa. Algunos docentes brindan enseñanza personalizada: es el equipo de tres maestras que enseñan y aprenden de la gente, eso es interculturalidad, conocer el manejo del silencio, del respeto, es lo que hace diferente a esta escuela. De alguna manera representa como la primera parte de la escuela... Luego cuando teníamos primaria y talleres y se planificaron los módulos casi con el valor centrado en la actividad: toda la planificación se centraba en los talleres, en la parte práctica: qué de lengua y matemática iba a servir para el taller: era una enseñanza de integración de los conocimientos en áreas. Los 3 profesores (lengua, matemática, talleres) se sentaban al final del día y planificaban. Cuando llegó la secundaria se quebró eso y nos falta integrar las académicas con las partes prácticas: que lo que se aprende en carpintería se aprenda junto con la matemática de las mediciones.*

*El plan de estudios secundarios que funcionó durante un año era un plan de estudios de cuatro años... Ese plan ya se volvía contrario a la Ley Federal de Educación... eran cuatro años de jornada completa con alumnos con sobreedad para insertarse en el mundo laboral. Funcionó durante un año como ciclo cerrado y con carácter experimental. Un sector del Estado estaba de acuerdo con el cambio a Polimodal porque sus fines eran aplicar la reforma. Y hasta nos permitieron desdoblar el curso con un número de 15 alumnos por grupo escolar. Cuando hubo que pedir la apertura del segundo año, la Ley Federal no permitía la creación de escuelas nuevas*

*que no fueran como las que la Ley Federal organizaba. Y la opción era que se transformara en EGB-3. Nuestro primer año pasó a llamarse de un año para otro 8° año, y el segundo, 9° año. Hubo que hacer un Proyecto Educativo nuevo para el que tuvimos que conocer todo vía consultas a CONSUDEC, INET y FEDIAP (FEDIAP nos hizo la contención institucional y nos derivó al INET para hacer el diseño de los TTP con las áreas curriculares que corresponden entre el '97 y '98).*

*De hecho, era la primera en la provincia y cuando se hizo la resolución de la aprobación 1 ó 2 años después nos dimos cuenta de dos grandes errores: la aprobación de la apertura completa del ciclo EGB-3 (o sea que también teníamos que implementar 7° año) y que estaban aprobadas el doble de horas cátedra cada año para la doble jornada o desdoblar (esto último pensamos que salió por error).*

*Así nos encontramos con una EGB-3 pelada y una primaria de adultos que en contraturno hacía los talleres de Formación Profesional. Teníamos 11 ó 12 talleres con profesores con capacidad de atender a 14 alumnos por taller. Entonces utilizábamos los cargos de primaria para darle el contraturno a EGB-3. Por otra parte estábamos en tercera categoría como una 'escuelita' es la categoría más baja: con un director, un vice-director, un secretario y un preceptor y 180 alumnos!...*

*Visto desde la gestión, el Estado no nos ayuda por ser una escuela privada... nosotros pensamos entonces en reorganizar la EGB-3 y que podía estar pre-orientada al Polimodal que los alumnos iban a hacer después para que no se perdiera tiempo... porque iban a empezarlo sin tener conocimientos de base como los tenían cuando pasaban a 3° en el plan de enseñanza agrotécnica anterior.*

*Con FEDIAP tuvimos un crecimiento importante para el Polimodal, ajustamos el Proyecto Educativo que tenía un proyecto técnico, nos interiorizamos que agrupa escuelas agrotécnicas y hoy existe un convenio con el INET donde se vio que a través de FEDIAP se extendía la posibilidad de aplicar la reforma y nos bajaba bien la línea de cómo se armaba un proyecto. Cuando INET estaba en el Ministerio, estaba pensando eso; pero nosotros ya estábamos implementando. Tomábamos los Acuerdos Marcos como avances de documentos curriculares del Consejo Federal de Educación y se aprueba entre el 97/98. Nos seguían de cerca, nos prestaban el material. También hacíamos nuestras sugerencias: cantidad de horas para los módulos; la forma de organizar la estructura curricular. Sin embargo no*

*nos aprobaban a nivel jurisdiccional. Tomamos los lineamientos y el título de EGB-3... y pasó.*

*Un año después el Consejo Federal de Educación redujo la cantidad de horas del plan de 1800 a 1600 hs. pero a esa altura la jurisdicción ya nos había aprobado y nosotros continuamos igual. Pedimos una computadora para la dirección... en realidad esta escuela le sale más barata al Estado. En el pueblo hay una escuela técnica enorme, de las dependientes de la vieja ENET con 250 chicos. No les dan de comer; no tienen albergue y sin embargo el Estado paga, teléfono, internet, luz, gas...*

*Si se divide lo que le cuesta a la sociedad mantener esas escuelas a cargo del Estado y lo que cuesta la escuela cuando está financiada entre el Estado y las ONGs, se ve la ventaja. La escuela no tiene autonomía para elegir a sus docentes... nuestros alumnos no compran libros, no compran guardapolvos. La misma sociedad fomenta que la escuela pública sea para la clase media. Los pobres caen del sistema o vienen acá.*

*Evitamos el asistencialismo; los alumnos pagan \$0.50 por mes para tener acceso a la biblioteca y los profesores le entregan todas las fotocopias que necesitan o multicopias.*

*Para la liquidación de haberes tenemos una planta funcional doble: una de primaria de adultos y otra de EGB. Se dan certificados distintos. (Relata una confusión entre los certificados en los mismos papeles enviados al Consejo y no quedó claro para nosotros qué certifican los diplomas.)*

*¿Cómo aprenden los alumnos? INET-CIE avanzaron en propuestas de Organización y Gestión sólo para el tercer año del Polimodal y TTP. Estudian el caso de la producción agropecuaria de la Granja San Ignacio y estudian, además, las áreas productivas que eligen. La Granja se sostiene en todo. Espero que algún día sostenga a la escuela. En el pasado la escuela mantuvo a la Granja, como tiene mucho componente educativo, el trabajo en la Granja. Pero en la actualidad tienen administraciones separadas. Ahora sí la Granja está invirtiendo en infraestructura, nuevas áreas y genera los recursos.*

*En otra parte del año, pueden presentar un proyecto 'ficticio' de explotación productiva para la zona.*

*Reciben formación para conocer la explotación productiva en otras zonas, en principio, los docentes son ingenieros y veterinarios de otras zonas*

*que les hacen aprender, por ejemplo Córdoba, Corrientes, Mendoza, Bs. As. y todos los alumnos viajan por ejemplo a EXPO CHACRA... o realizamos viajes de estudio a alguna zona productiva del país antes o después de terminar el ciclo lectivo y hacen un trabajo práctico. Visitan otras escuelas agrotécnicas de esta provincia o de otras provincias o emprendimientos productivos en Chile. Son dos viajes de estudio en el Polimodal: En 2° año van a Bariloche, les mostramos la realidad local: pequeños forestales rurales, pequeños productores -muchas veces son los mismos padres de algunos alumnos- y en 3° año mostramos otra realidad, que salgan a algo que no es como lo que ellos viven."<sup>20</sup>*

La Federación de Institutos Agrotécnicos Privados constituida en 1974 tiene por objeto:

- promover el perfeccionamiento de los institutos agrotécnicos privados,
- coordinar la acción educativa de los institutos para jerarquizar el trabajo rural, la investigación, extensión y desarrollo integral de la población rural,
- representar a las instituciones ante los organismos nacionales, internacionales, provinciales, municipales, oficiales o privados y peticionar en su nombre,
- efectuar gestiones ante instituciones de crédito, para el financiamiento de adquisición de bienes raíces, maquinarias, planteles de producción, otros,
- auspiciar publicaciones didácticas y técnicas difundiendo el conocimiento de las experiencias realizadas,
- gestionar becas, pasantías, participar en congresos, seminarios y toda otra actividad de interés.

*"En sus orígenes, FEDIAP dependía de SNEP, en cuyo ámbito tenía un representante. Por lo tanto había mucha vinculación de las escuelas agrotécnicas con nación... Las escuelas eran nacionales. El CEI, empezó siendo de nación y después fue transferido a la provincia. Cuando se realizó la transferencia con la reforma, a partir del '93 y '94, hubo una disgregación de cada escuela que gestionaba con autoridades nuevas según cada*

---

<sup>20</sup>Christian Hick - Director Polimodal - CEI-SI. Entrevista. Junín de los Andes. 28 de noviembre de 2003.

*provincia. Se vieron desbordadas y desprotegidas, la transferencia no siempre fue pacífica... los desplantes y las exigencias las vivíamos como agresiones. La federación a nivel nacional funcionaba por inercia y no tenía mayor ocupación que la de la formación de los docentes. Un Ministerio sin escuelas, dejó a la Federación sin escuelas. Se constituyeron entonces federaciones regionales por provincia y por zona, por ejemplo, el CEI es el referente de la Federación en la zona sur.*

*Este modelo descentralizado fortaleció nuestra organización, pues aumentó su prestigio profesional técnico, durante la elaboración de los TTP. Nosotros hemos sido referentes para el INET, y también para la capacitación de docentes de escuelas públicas y privadas del resto del país. Además, el modelo descentralizado nos permitió estar en los lugares donde hay que estar... a través de opiniones y documentos técnicos consultados por los ámbitos del gobierno de la educación. Otro motivo de desarrollo es que nos hemos abierto a otras profesiones del medio rural que no son estrictamente agropecuarias, como "salud y medio ambiente" y "turismo rural". Podríamos decir que también somos referentes de CONSUDEC, organización a la que representamos en muchas ocasiones."<sup>21</sup>*

---

<sup>21</sup>Roberto Bradley - Dirección General - Fundación Marzano. Entrevista. Buenos Aires. 11 de diciembre de 2003.

# Conclusiones

Por la importancia que reviste trataremos en las conclusiones, desde el punto de vista de la justicia social, los procesos de gestión educativa del CEI-SI y la Fundación Cruzada Patagónica y el impacto de los modelos de gestión y política educativa del sistema en lo que se ha dado en llamar la articulación entre el Estado y organizaciones de la Sociedad Civil, en relación con la pobreza, la diversidad cultural y la participación en la vida cívico-democrática de la comunidad.

Para analizar el Programa de Educación y Desarrollo Rural tomamos los desafíos propuestos por Reimers<sup>22</sup> y seleccionamos algunos textos publicados en los Anuarios 2001-2002 y 2002-2003 de la Fundación Cruzada Patagónica.

Un primer desafío es lograr reducir las brechas en el acceso a educación inicial, secundaria y terciaria entre estudiantes de distinto origen social.

*El Centro de Educación Integral, fundado en 1982 como escuela primaria para jóvenes y adultos, inicia entre los años 1995 y 1996 el secundario agrotécnico (EGB3 y Polimodal en Bienes y Servicios con Trayecto Técnico Profesional de Producción Agropecuaria). Los egresados de la primera promoción del año 2001, ingresan a la Universidad Católica de Córdoba en la carrera de Agronomía y en Turismo en la Universidad Nacional del Comahue, otros comienzan a trabajar en la empresa Petroplastic y viajaron a Texas para ampliar su capacitación y en el caso de la alumna egresada estudiará un profesorado y seguirá trabajando en el albergue femenino de la Fundación Cruzada Patagónica.*

Un segundo desafío es atender a la segregación socioeconómica de estudiantes en instituciones educativas que hace que los estudiantes asistan a escuelas poco diversas desde el punto de vista social. Esto tiene dos efectos, por una parte impide a los estudiantes aprender de otros con experiencias distintas a las propias, y en segundo lugar significa que las escuelas en las que se concentran los estudiantes con menor capital socio-cultural tienen menor capacidad de influencia en el Estado para reclamar los derechos educativos de sus hijos.

---

<sup>22</sup>Reimers, F. "Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas". Documento preparado para el diálogo regional en educación; BID: 2002. Citado en: Ginestet, M.- Laborde, S.- Santori, D. 2002. *Equidad educativa, equidad social y diversidad cultural. Un estudio sobre política de discriminación positiva. Seminario: Educación, Sociedad y Equidad - Maestría en Educación - Universidad de San Andrés.*

*Tanto en la formación de jóvenes y adultos como en la formación profesional del CEI, el 60% de los alumnos provienen de comunidades Mapuche y el resto de otras comunidades criollas o de poblaciones pequeñas que tienen diferentes orígenes, razón por la cual se intensifican las acciones que hacen explícita la riqueza de educarse en la diversidad. Sus estudiantes no sólo aprenden inglés, informática y las materias curriculares, sino además talleres de cultura Mapuche que permiten desarrollar acciones desde una perspectiva intercultural. La propuesta incorpora el Mapudungun, que es la última lengua aborigen que sobrevive en la Patagonia. El camino es la educación incluyente, dejar de ignorarlos.*

Un tercer desafío es fortalecer las competencias profesionales de los docentes pues está en la práctica docente el nudo gordiano para apoyar el éxito académico de los estudiantes de grupos marginados.

*Los docentes del programa participan en congresos, cursos de perfeccionamiento y seminarios a fin de mantener e incrementar la excelencia educativa y profesional.*

Un cuarto desafío es la insuficiencia de materiales y programas altamente estructurados que hayan probado su efectividad en apoyar altos niveles de logro con estudiantes de grupos socialmente marginados.

*Los diversos programas del CEI son implementados con diseños de materiales educativos. Tomaremos como ejemplo el Programa GLOBE, programa de cuidado del medio ambiente: Programa de Aprendizaje y Observaciones Globales en Beneficio del Medio Ambiente. Es un programa internacional focalizado en la práctica de ciencias y educación ambiental en el que participan 10.000 escuelas de 95 países. Los alumnos aportan datos de la siguiente forma:*

- *Realizando toma de mediciones ambientales con instrumentos y protocolo del GLOBE.*
- *Uso de internet para registro de observaciones y resultados.*
- *Recepción de imágenes GLOBE utilizando sus materiales educativos.*
- *Realización de actividades GLOBE con la supervisión de docentes formados en su metodología. La realización se ha logrado en el laboratorio del CEI implementando investigaciones en Hidrología.*



Finalmente, un quinto desafío es que mucho de lo aprendido en la escuela es poco relevante a las demandas del mundo moderno.

*A fin de lograr un desarrollo rural sostenible se implementan:*

- *microemprendimientos productivos familiares y comunitarios,*
- *construcción de cobertizos realizados con chapas y troncos como protección de animales ante las inclemencias climáticas,*
- *construcción de invernaderos familiares que soportan hasta dos metros de nieve,*
- *construcción de un vivero madre con especies autóctonas,*
- *estudios de factibilidad para emprender un programa de reforestación en áreas altamente degradadas,*
- *acciones de capacitación a alumnos, docentes y profesionales,*
- *producción propia de alimento balanceado para todas las producciones animales.*



# Bibliografía

Ball, S. J. 2003. *Class strategies and the education Market. The middle classes and social advantage*. Great Britain: RoutledgeFalmer.

Braslavsky, C. & Acosta, F. (Orgs.) 2001. *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina*. Bs. As.: IIPE.

CEI-SI/FUNDACIÓN CRUZADA PATAGÓNICA. 1997. Documento Curricular: Organismos de participación en la vida del CEI-San Ignacio. Junín de los Andes.

CEI-SI. 2000-2001. Proyecto Curricular Institucional. Versión: 1.0. Junín de los Andes.

CEI-SI. 2003-2004. Documento Curricular: 2° Año Polimodal. Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria. Proyecto Didáctico-Productivo. Módulo: Producción de bovinos para carne. Junín de los Andes.

De Ibarrola, M. 1991. *La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?* Ponencia en Seminario Latinoamericano de Educación y Trabajo. "Desafíos y perspectivas de investigación y políticas en la década de los noventa". Bs. As. 2-5 julio 1991. (mimeo)

De Ibarrola, M. 1991. "Abordajes metodológicos utilizados por la investigación educativa en América Latina. Ventajas y limitaciones comparativas" en: *Propuesta Educativa*. Año 3. Nº 5. p.p.: 21-25. Argentina: Miño y Dávila.

De Ibarrola, M. 1994. *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Instituto Mora-CINVESTAV-FLACSO-Miguel Ángel Porrúa. Grupo Ed.

Easterly, William. 2001. *The Elusive Quest for Growth*. EE.UU.: MIT Press.

Gallart, M. A. 2002. *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: CINTERFOR.

García Hoz, V. 1944. *Sobre el maestro y la educación*. Madrid.

García Hoz, V. 1952. *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Madrid.

Narodowski, M.; Nores, M. & Andrada, M. (Comps.) 2002. *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Argentina: Granica.

Pollitzer, G. 2003. "Aspiraciones de una sociedad postergada" en: *Suplementos Solidarios*. Bs. As.: La Nación. 20-9-03.

Sutton, P. (coord. ed.) Anuario 2002-2003. Fundación Cruzada Patagónica. Argentina.

Whitty, G; Power, S. & Halpin, D. 1999. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

## Seminarios

Cimientos: Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas - Fundación Cruzada Patagónica - Universidad de San Andrés - Fundación Diario La Nación. Seminario: "Igualdad de oportunidades educativas". Bs. As. 20 de noviembre de 2003.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - British Council. Argentina. Panel: "Estado y Políticas Educativas en el Reino Unido y Argentina". Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

Fundación Cruzada Patagónica. Panel: Presentación Anual de Programas: "Nuestra Patagonia: Educación y Desarrollo Productivo. La importancia de la articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para brindar igualdad de oportunidades para el desarrollo". Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

## Entrevistas

Coralie Davies de Rivero. Asesora Pedagógica. CEI-San Ignacio. Fundación Cruzada Patagónica - Junín de los Andes. 27 de noviembre de 2003.

Ing. Agr. Christian Hick. Director Polimodal. CEI-San Ignacio. Fundación Cruzada Patagónica - Junín de los Andes. 28 de noviembre de 2003.

Sergio Rumene. Ex Director de Nivel Medio. Profesor de Lengua y Ciencias Sociales. EGB-3 y Polimodal. CEI-San Ignacio. Fundación Cruzada Patagónica - Junín de los Andes. 28 de noviembre de 2003.

Lic. Laura Costa. Directora Primaria de Adultos. CEI-San Ignacio. Fundación Cruzada Patagónica - Junín de los Andes. 28 de noviembre de 2003.

Dr. Germán Pollitzer. Director Ejecutivo. Fundación Cruzada Patagónica - Centro Cultural Borges - Ciudad de Bs. As. 3 de diciembre de 2003.

Ing. Roberto Bradley - Dirección General - Fundación Marzano. Entrevista. Buenos Aires. 11 de diciembre de 2003.

Sr. Patricio Sutton. Director Desarrollo Institucional. Fundación Cruzada Patagónica. Sede Olivos - Prov. Bs. As. 12 de diciembre de 2003.



