
PROYECTO 1
MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD DE
LA EDUCACIÓN

PROGRAMA I
MEJOR EDUCACIÓN
PARA TODOS

PLAN SOCIAL
EDUCATIVO
ACCIONES
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN

ENCUENTROS

Por una Escuela
para Todos



INDICE

INFORMACIÓN PREVIA PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS..	5
a. Presentación General	5
b. ¿Cómo organizar estos encuentros?	8
PRIMER ENCUENTRO	11
Objetivos	11
Actividad 1	11
Actividad 2	13
Actividad 3	18
Actividad 4	18
SEGUNDO ENCUENTRO	19
Objetivos	20
Actividad 1	20
Actividad 2	21
Actividad 3	25
BIBLIOGRAFÍA	35
ANEXO 1	37
Las misiones infantiles de divulgación cultural	39
La maleta viajera	45
Original clase acerca de un mito local	49
Extracto de la entrevista a Rodolfo Ackerman	51
La basura de mi paraje	53
El país errado	55
ANEXO 2	67
Extractos tomados del libro “Didáctica de la libre expresión” de Luis Iglesias	69
Extracto del libro “La escuela como investigación” de Francesco Tonucci	75
“Disponibilidad para el aprendizaje” de Isabel Solé, del libro “El constructivismo en el aula”	83

Información previa para los Equipos Directivos

a .PRESENTACION GENERAL

Para compartir con todos los docentes

Las Líneas de Acción del Plan Social Educativo se orientan a garantizar el derecho a la educación de los niños que, por sus difíciles condiciones de vida, dependen en gran parte de la escuela para lograr su desarrollo académico, social y, en muchos casos, hasta afectivo.

En este contexto, las escuelas incluidas en el Plan Social Educativo cuentan con nuevos recursos didáctico-pedagógicos y materiales que permiten abordar de manera sistemática una preocupación compartida por maestros, directores y supervisores: la necesidad de garantizar a todos los niños el ingreso, la permanencia y el avance en la escolaridad dentro de los tiempos previstos y con valiosos logros en su aprendizaje.

Por tal motivo, este año pondremos énfasis en las acciones dirigidas a fomentar la reflexión sobre la retención escolar (1), a elaborar estrategias de trabajo orientadas a promoverla y a focalizar sistemáticamente los esfuerzos y el aprovechamiento de recursos técnicos y materiales. Nuestras propuestas están elaboradas según se trate de escuelas que por su reciente inserción en el Plan Social Educativo aún se encuentran en un momento de apropiación de las distintas líneas de trabajo, o de aquellas instituciones que, incorporadas al Plan desde su inicio han ido desarrollando procesos pedagógicos apoyados en esos recursos.

En la búsqueda de nuevos caminos...

Es frecuente escuchar a los docentes hablar de la deserción escolar. Los niños que abandonan sus estudios, que ingresan tardíamente, que repiten grados de forma reiterada, o que tienen asistencia irregular, constituyen una preocupación permanente para maestros y directores. Las consecuencias de un itinerario escolar "irregular" producen impacto en el niño, en la escuela y en la comunidad.

(1) *Retención: se refiere a la capacidad de nuestro sistema educativo para lograr la permanencia de los niños en la escuela, y garantizar la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos, asegurando simultáneamente el dominio de las competencias y saberes correspondientes.*

Sin embargo, no es habitual hablar acerca de las condiciones de “retención”.

Si se define la deserción como el abandono escolar, y la retención como la capacidad del sistema educativo para asegurar la permanencia de los niños en la escuela garantizando la terminación de ciclos y niveles; es posible pensar, entonces, en ambas como un par de opuestos, relacionados entre sí, de tal manera que al incidir sobre uno, la repercusión en el otro es inevitable.

En la deserción (2) y el desgranamiento escolar (3) intervienen diversos y complejos factores; muchos de ellos son externos a la escuela: condiciones socio-económicas adversas, salida temprana al mundo laboral, migraciones familiares, etc. Si bien la escuela se interroga acerca de ellos, no puede operar directamente para su transformación.

Existen además situaciones como la repitencia reiterada y la sobreedad (4), que se manifiestan en la escuela provocando frecuentemente deserción. Entonces, nos preguntamos acerca de los factores o las variables que intervienen en cada escuela: ¿son adecuadas las propuestas de enseñanza-aprendizaje a las características, las necesidades y los intereses de los niños?, ¿cuáles son y cómo influyen las expectativas docentes en el rendimiento de los alumnos?, ¿cuál es el tiempo real destinado a la comunicación y el intercambio entre los alumnos y los docentes?, ¿cómo se integra la cultura de la población escolar con las características de la institución educativa?, ¿cuáles y cómo son los criterios de evaluación y promoción?, ¿predominan las experiencias de aprendizaje exitosas sobre las de fracaso?

Las instituciones educativas tienen una enorme fuerza en su existencia ya que comprometen al ser humano de manera esencial. Por lo tanto, es posible recuperar en ellas su finalidad primordial: permitir que las personas que allí se forman y trabajan, enseñan o aprenden sean capaces de vivir dignamente, de encontrar proyectos propios y compartidos, de crecer.

Por ello, un desafío importante para la escuela es generar espacios que le permitan detenerse, tomar distancia, mirarse y conocerse como institución y analizar sus propias prácticas, para luego volver a ellas de una manera más enriquecida.

(2) El término deserción escolar se refiere al abandono de la escolaridad. La deserción está asociada a causas de naturaleza socio-económicas, pero es preciso especificar con mayor detenimiento las causas por las que los niños abandonan la escuela.

(3) Denota la pérdida de matrícula que se observa a lo largo de una cohorte de alumnos en su tránsito por la escolaridad primaria. El desgranamiento refleja tanto problemas de repetición como de abandono.

(4) Se entiende por sobreedad a la permanencia de los alumnos en la escuela, más allá de los años programados por el sistema para el completamiento de la escolaridad primaria. Por lo general, la sobreedad es consecuencia de dos tipos de fenómenos: la repitencia y el ingreso tardío en el nivel correspondiente.

Nuestro deseo es invitar a pensar y analizar la retención ubicándonos en cada institución escolar en particular.

Sabemos que el fenómeno de la deserción es muy complejo, que hace imposible controlar todos los factores que intervienen. Como no existe una única estrategia apta para todas las situaciones, si no que es preciso producir tantas como problemáticas específicas se presenten, la propuesta que ofrecemos es la de alentar acciones docentes e institucionales, que logren comunicar sus resultados y ampliar los esquemas prácticos y saberes globales redefiniéndolos en función de las sucesivas experiencias que se vayan realizando.

¿ Desde dónde abordar el tema de la retención?

Como hemos visto, la complejidad de los procesos que se ponen en juego en los fenómenos de desgranamiento y deserción hace difícil encontrar una única respuesta a este problema.

Por eso, la inclusión y garantía de continuidad en las Acciones Compensatorias en Educación genera una nueva oportunidad, a partir de escuelas más fortalecidas y apoyadas. La mejora en las condiciones que requieren alumnos y docentes para el proceso de enseñanza - aprendizaje (libros, útiles, equipamiento didáctico, infraestructura, etc.) y el acompañamiento en la reflexión institucional y pedagógica específica del trabajo docente con los niños y jóvenes de sectores más necesitados (perfeccionamiento docente, iniciativas institucionales, etc.) tiene un único sentido: fortalecer la función pedagógica para enfrentar el desafío de que todos los alumnos aprendan más y de la mejor manera.

Para abordar el tema de la retención durante el año 1996, además del apoyo de las Acciones Compensatorias, proponemos a los docentes de las escuelas organizar encuentros institucionales estructurados a partir de tres ejes de trabajo pedagógico :

- la autoestima de alumnos y docentes,
- la confianza en las propias posibilidades,
- el sentido de pertenencia a la institución escolar y al grupo de quienes en ella estudian y trabajan.

El sentido de estos encuentros no es otro que contribuir a recrear ideas, dinamizar las opiniones y la circulación de las experiencias profesionales, transitar por diversos y progresivos caminos de concientización, confrontar prejuicios y temores, y atreverse a imaginar y a sentir la alegría y la responsabilidad de generar un cambio.

b • ¿Cómo organizar estos encuentros?

El tratamiento de este material está previsto para dos Encuentros de trabajo, que se pueden llevar a cabo al finalizar alguna de las Jornadas de Perfeccionamiento de Lengua y/o Matemática, o en un momento institucional especialmente determinado.

Es necesario que los directivos lean el material antes de los Encuentros, para realizar, junto con los docentes, el trabajo previo y definir el tiempo que se le dedicará al análisis y la elaboración de los temas.

Cada directivo, de acuerdo con las características de su institución, podrá considerar si trabajará sólo con las actividades planteadas para cada grupo de escuelas -según los años de incorporación al Plan Social Educativo- o incluirá otras actividades que puedan resultarle significativas para su institución, e incrementar así el número y la duración de los encuentros.

Sugerencias organizativas a tener en cuenta

- Es recomendable que participen todos los docentes de la institución.
- La coordinación general de los Encuentros y de los trabajos que a partir de ellos se realicen, será asumida por el personal directivo o por algún miembro de la institución en quien delegue las tareas.
- La duración de los Encuentros será de dos horas aproximadamente. Cuando se crea necesario, se podrá aumentar el número de encuentros para tratar con mayor profundidad un tema determinado.
- En el caso de las escuelas de personal único, resultaría provechoso realizar los Encuentros con docentes de escuelas cercanas.

El lugar del directivo en los Encuentros

Como en todas las acciones del Plan Social Educativo, también en ésta, la figura del directivo reviste una importancia fundamental.

Toda institución escolar (...) *“requiere el ejercicio de un definido liderazgo pedagógico por parte de los equipos de conducción. Es responsabilidad de la conducción de una escuela la creación de condiciones para el trabajo en equipo de sus integrantes y, en general, de las estrategias que garanticen la mejor calidad del servicio educativo posible”*. (La Institución Escolar. Cuadernillo N° 5 Nueva Escuela).

El director tiene, en esta propuesta de trabajo para tratar la retención escolar, la responsabilidad de animar el proceso, estimular la reflexión, favorecer la continuidad de los proyectos y aportar a su seguimiento y evaluación.

El material de trabajo incluye unas actividades que analizan los desarrollos conceptuales y las experiencias pedagógicas, y otras que plantean la recuperación y la reelaboración de estrategias orientadas a lograr niveles de rendimiento y retención escolar más elevados.

Sugerencias acerca de las tareas del directivo

Antes de los Encuentros

- Lectura previa de todo el material relacionado con la realización de estos Encuentros, para tener una visión total de la propuesta.
- Entre las actividades de las previstas para el Segundo Encuentro, decidir las que se llevarán a cabo, según sea la fecha de incorporación de la escuela al Plan Social Educativo.
- Para lograr un mayor compromiso y sensibilización con el tema, es necesario preparar cuidadosamente las consignas de trabajo, evitando la mera lectura del cuadernillo.
- La comunicación a la Supervisión sobre la fecha y el plan de trabajo en la que se llevarán a cabo estos Encuentros permite generar un compromiso importante por parte de todos los actores institucionales.

Durante los Encuentros

- Los objetivos de cada Encuentro han de expresarse con suma claridad.
- Debe promoverse el compromiso de los docentes con las propuestas de trabajo que se analicen y elaboren.
- Se procurará lograr una coordinación planificada y organizada que garantice la productividad del grupo y el buen clima de trabajo. (Véase el "Anexo 1" de las Jornadas de Perfeccionamiento de Lengua I y II).

Después de cada Encuentro:

Resulta importante promover la continuidad y el compromiso del equipo docente en el trabajo acordado y realizar el seguimiento de las tareas que lo concreten.

Primer Encuentro

Se incluye una propuesta de trabajo para todas las escuelas incorporadas al Plan Social Educativo, Proyecto 1.

Recomendamos leer, antes o al iniciar este Encuentro, la Presentación General en la página 1.

OBJETIVOS

- Reflexionar acerca del concepto de retención, como un camino para tratar el problema de la deserción escolar.
- Recuperar estrategias de trabajo que los docentes implementen en el aula y/o la institución, y favorezcan la retención.
- Analizar e identificar en cada experiencia, los diferentes componentes que fortalezcan los ejes seleccionados para abordar la retención escolar: confianza, autoestima y pertenencia.

ACTIVIDADES

Se recomienda a los maestros de escuela de personal único que no puedan reunirse con otros colegas, realizar sólo las actividades 1, 2 y 4.

Actividad 1

Al iniciar esta primera actividad proponemos una lectura individual para que cada participante revise desde el marco conceptual compartido por el conjunto, sus propias representaciones, valoraciones y conocimientos respecto de la retención escolar.

Lean individualmente el texto siguiente

PARA EMPEZAR A PENSAR LA RETENCIÓN ESCOLAR

Al examinar la situación de los alumnos que no completan su escolaridad o que lo hacen en tiempos mayores a los previstos, la coexistencia de factores externos e internos a la escuela es un hecho reconocido por docentes e investigadores. En la actualidad, se dispone de un bagaje conceptual rico y ampliamente difundido que, además de dar cuenta de esta interrelación, enfoca en los distintos niveles del vínculo

pedagógico para encontrar, dentro de la institución educativa, respuestas que permitan avanzar en el tratamiento de este problema, potenciando así el alto valor de las prácticas docentes, sin desconocer el contexto. Existen también experiencias docentes, de igual riqueza pero de escasa difusión, que constituyen un auténtico testimonio de lo dicho.

La escuela, después de la familia, es la institución social que más influye en los primeros años de vida y la que dispone, a la vez, de mayores posibilidades de hacerse cargo, de forma intensa y prolongada, de la formación de las personas. Por otra parte, el incremento de sus funciones asistenciales, tales como proveer alimentación, asistencia médica y odontológica, y la promoción de programas de prevención; exige a la escuela redefinir sus prácticas para poder cumplir su sentido específico de enseñar.

*Desde esta perspectiva, resulta significativo abordar la relación rendimiento escolar-retención, poniendo énfasis en las relaciones humanas y en los procesos pedagógicos que permitan, por un lado, la elaboración de variadas estrategias didácticas, y la promoción de aprendizajes significativos que reafirmen la **confianza** en el aprender y enseñar, y por otro, propicien la construcción de “redes” personales e institucionales que contribuyan a su fortalecimiento.*

“...las redes sociales son sistemas abiertos que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y los de otros grupos sociales posibilitan la potenciación de los recursos que poseen. El efecto de red es la creación permanente de respuestas novedosas y creativas para satisfacer las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad, de forma solidaria y autogestora” (Bacalini - Ferraris, en E. Dabas (comp.) en Red de redes. Buenos Aires, Paidós. 1993)

*La confianza remite a la **autoestima**, -que poco a poco se construye en los niños-, influyendo en su rendimiento escolar. Se fortalece así al mismo tiempo, el sentido de **pertenencia** que se genera a partir de que cada uno percibe la escuela como el escenario propio donde puede poner en juego sus necesidades y deseos tanto de aprender como de enseñar.*

*Fortalecer la pertenencia es afianzar al mismo tiempo la **identidad** de las personas y las instituciones, es decir que tanto unas como otras puedan reconocerse y valorarse como únicas y diferentes por sus características propias, por sus singularidades, por sus proyectos tanto personales como institucionales.*

Confianza, autoestima y pertenencia constituyen condiciones favorables para lograr la retención.

*Al instalarse dentro de una institución escolar como **ejes de trabajo pedagógico** posibilitan la construcción de diferentes estrategias que convergen, haciendo de la retención escolar un proyecto pedagógico-institucional singular y propio que progresivamente convierte en realidad **que cada escuela sea el lugar de y para todos sus niños.***

Lograr que los alumnos permanezcan en las aulas es una meta valiosa pero no suficiente. No puede perderse como propósito que además tengan interés de permanecer en la escuela para aprender, reconociendo en ella un lugar que les pertenece y al que pertenecen por ser el ámbito en el que encuentran conocimientos valiosos para su vida actual y futura.

Elaborar acciones de retención desde la escuela no es una tarea fácil ni un intento novedoso. Los docentes siempre se han preocupado por este problema, y han revisado su accionar tanto en lo que hace al tratamiento de los contenidos de enseñanza como a las formas y criterios de evaluación y promoción. Hoy, su resolución se hace imperiosa por la significación creciente que tienen los aprendizajes escolares en los desempeños esperables dentro de los diversos planos de la vida social y personal.

Para ampliar este tema pueden consultar en el Anexo 2 los textos de Iglesias y de Tonucci.

Actividad 2

Recuperando nuestra historia pedagógica

“La búsqueda de una escuela diferente, de un aprendizaje innovador, de una enseñanza democrática y de una pedagogía liberadora, ha sido y continúa siendo el sueño de muchos y la reflexión central de algunos.”

Los sueños y las esperanzas de ayer siguen hoy encontrando voces de adhesión. Las grandes ideas, frases y conceptos aún nos movilizan. Por eso, “viejas utopías” afloran para continuar siendo reformuladas y adaptadas a nuevas situaciones y expectativas.

En nuestra historia, son numerosas las experiencias y los proyectos educativos que trazaron caminos de transformación e innovación. ¿Cómo lograr mantener hoy un movimiento continuo de propuestas? ¿Cuál será el mecanismo que nos permita rescatar e impulsar la búsqueda de una escuela mejor?

Estamos convencidos, de que recuperar la palabra de los protagonistas del quehacer escolar, -los de “ayer y los de hoy”- es una respuesta posible a estas preguntas.

Para continuar reflexionando sobre el tema de la retención les enviamos los Cuadernillos de Experiencias “Por una escuela para todos”.

Con este material no intentamos ofrecer una “receta”, sino tan sólo el ejemplo de un itinerario posible. Como dice Italo Calvino: *“La obra verdadera (en literatura como en educación) consiste no en su forma definitiva, sino en la serie de aproximaciones para alcanzarla”.*

Las experiencias elegidas pueden utilizarse como referencia para otras, porque cada una de ellas produce saberes que pueden transferirse, sin que tengan por eso el carácter de modelo único. Cada una apunta a posibles salidas según las características del ámbito donde se realizaron, las realidades que reflejan, los sujetos involucrados y una determinada comunidad local y educativa. Su carácter innovador se basa en la recuperación de la propia historia.

No toda experiencia tiene carácter innovador. Así elegimos éstas; porque junto con la intención de cambiar una situación educacional no deseada, encontraron respuestas creativas para mejorar las prácticas escolares.

La primera de estas experiencias “Intentamos un cambio” se llevó a cabo en una escuela rural de Berisso (provincia de Buenos Aires); con la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa. La segunda, “La escuela de la villa... yo la quiero”, se realizó por iniciativa de una docente de una escuela urbana en un barrio de emergencia de la zona de Retiro (Capital Federal).

Para las escuelas de personal único que no pueda reunirse con otros colegas:

Lean y analicen las dos experiencias para poder contrastar sus características. Es útil tener en cuenta aspectos tales como: las propuestas de enseñanza, los aprendizajes de los niños, y los efectos del trabajo docente. Después de abordar estos aspectos, pasar a la Actividad 4.

Para las escuelas de dos o más maestros:

Reunidos en pequeños grupos

Cada grupo elija y lea una de las dos experiencias y los ejes propuestos para su análisis. Es conveniente tomar notas de las lecturas y las discusiones para la puesta en común.

Su análisis permitirá discriminar los elementos centrales del relato y posibilitará contrastar las ideas y representaciones propias con la experiencia presentada.

Con el propósito de trabajar sobre aquellos aspectos que en estas dos experiencias favorecieron la retención, se analizarán algunos de los componentes que singularizaron a cada una.

Ejes para tener en cuenta en el análisis de "Intentamos un Cambio"

a • Ampliación del tiempo escolar y del equipo docente

¿Cómo aprovechó el equipo docente los espacios y tiempos conquistados?

¿Cómo generar participación y redimensionar el tiempo y el espacio en la escuela sin contar con la posibilidad de ampliar el equipo docente ni el horario escolar?

b • La participación como condición 'y herramienta del proyecto institucional

¿A partir de qué mecanismos de participación se logró construir un equipo de trabajo en la escuela?

¿De qué manera la participación posibilitó la construcción de un proyecto pedagógico en la institución?

¿Cómo incidió en el proyecto el aporte de los padres y demás miembros de la comunidad?

c • El estilo de gestión del equipo directivo

¿Cuáles fueron los mecanismos utilizados por la dirección para integrar los aportes de la comunidad educativa al proyecto institucional?

¿De qué modo está presente la conducción en los distintos momentos y espacios de la vida institucional, para que el seguimiento de las tareas trascienda el mero control?

¿De qué manera la conducción fortalece la tarea específica de la escuela?

d • Creación de una red de sostén para la tarea institucional y para los alumnos

¿Cuál fue la dinámica implementada que hizo posible que todos los niños interactuaran entre sí y con los adultos de la escuela?

¿Cuáles fueron las estrategias de apoyo que realizaron los docentes en su trabajo y cómo influyeron en el conjunto de los alumnos?

¿Cómo se generó en el trabajo docente una modalidad de aprendizaje integradora del pensar, con el hacer y el sentir?

¿Cómo crear una red entre padres, docentes y alumnos, donde todos aprendan y reflexionen?

e • La propuesta pedagógica

¿Cómo se favoreció la producción de los alumnos?

¿Cómo se estimuló la interacción con diferentes materiales y su exploración con un sentido crítico y orientador?

¿Cuáles son las condiciones para que desde la escuela se promueva que los niños interactúen entre ellos, conozcan sus propias posibilidades y sus errores, y desarrollen confianza en sí mismos y en sus compañeros?

Ejes para tener en cuenta en el análisis de
“La Escuela de la villa... yo la quiero”

a • Revisión crítica del propio bagaje instrumental

¿Cómo enfrentó la docente, en su tarea pedagógica, la problemática de esta población tan postergada?

¿Cómo logró elaborar una propuesta pedagógica acorde con la realidad vital de sus alumnos?

¿Cuáles son los aspectos que nos obligan a revisar de forma crítica nuestro bagaje instrumental, e intentar nuevos caminos para encontrar respuestas a las problemáticas que se nos plantean?

b • El cambio como proceso

¿Cuáles fueron las situaciones que pusieron en crisis la práctica de la docente?

¿Qué la llevó a pensar en la posibilidad de un cambio?

¿Cómo se produce el pasaje del cambio como posibilidad a la búsqueda de estrategias que lo concreten?

c • Condiciones que posibilitaron la experiencia

¿Con cuáles condiciones contó para realizarla?

¿Qué condiciones creó para que pudiera llevarse adelante?

d • Las funciones asistenciales y la responsabilidad de enseñar

¿Cómo equilibró la docente los roles asistencial y pedagógico?

¿De qué modo se puede lograr ese equilibrio en nuestras escuelas?

e • Trabajo en equipo

¿Qué “redes” sociales promovió la maestra y por qué?

¿Qué “redes” podrían promoverse en nuestras instituciones?

Actividad 3

En el grupo total:

a

Cada grupo **comente** ante el resto de sus colegas los aspectos más significativos de lo que leyó y analizó durante la Actividad 2.

b

Comparen las experiencias analizadas teniendo en cuenta en cada una de ellas los aspectos vinculados a las propuestas de enseñanza, el aprendizaje de los niños y los efectos del trabajo docente, todo ello en relación con los ejes establecidos de confianza, autoestima y sentido de pertenencia.

Actividad 4

En las actividades 2 y 3 se leyeron, analizaron y compararon las experiencias de dos escuelas.

El propósito de esta 4° actividad es que los docentes revaloricen su memoria profesional, su saber práctico y su patrimonio conceptual para que, al integrarse, constituyan ricos aportes para un trabajo orientado a procurar la retención escolar.

Esta actividad tiene carácter individual, y proponemos llevarla a cabo después de este Encuentro. Su objetivo es que cada docente, al reconstruir sus experiencias más valiosas, pueda enriquecerlas y darles continuidad.

Elaboren un breve informe de las actividades aúlicas o institucionales, llevadas a cabo en esta u otras escuelas, que favorecieron los vínculos de **confianza**, y de afianzamiento de la **autoestima** y el **sentido de pertenencia** en los niños.

Es conveniente:

- Dedicar tiempo para pensar en sus experiencias docentes.
- Redactar en breves textos los hechos significativos vividos en el aula o en la dirección de la escuela.
- Revisar las notas antes del segundo Encuentro, donde se comentarán, asegurándose de no haber omitido los aspectos relevantes de las experiencias rescatadas.

Segundo Encuentro

Cabe destacar que con este Segundo Encuentro no pretendemos cerrar el tema de la retención escolar. Por el contrario, el trabajo que aquí proponemos tiene por objetivo encontrar nuevas perspectivas de análisis que permitan plantear tanto acciones compartidas como intentos individuales.

El espíritu que anima nuestra propuesta se alimenta de una profunda valoración del trabajo docente, en el que la revisión crítica de la propia práctica constituye una de sus dimensiones fundamentales. Por otra parte, no debemos olvidar que las innovaciones educativas más trascendentes de la historia de la pedagogía nacieron de los intentos de los educadores para solucionar situaciones críticas.

Tal como lo señala Tonucci al referirse a las escuelas rurales, *“...los encuentros regulares para elaborar una metodología original capaz de transformar las condiciones ambientales de la escuela y convertir los factores causantes de limitaciones y desventajas en oportunidades para descubrir valores positivos...”*, constituyen posibilidades valiosas para mejorar las condiciones de trabajo, a través de la cooperación, al propiciar relaciones solidarias y democráticas que otorgan sostén a la tarea cotidiana.

El personal docente de las escuelas incorporadas en 1996 al Plan Social Educativo encontrará en el material de este segundo Encuentro consignas de trabajo orientadas a la búsqueda y la instalación del debate dentro del ámbito escolar. Aunque reconocemos que seguramente estas instituciones están dando al tema de la retención escolar un tratamiento responsable y comprometido, también sabemos que la escasez de recursos con que han trabajado antes de su incorporación al Plan Social Educativo constituyó un factor limitante para su tarea.

En este sentido, las consignas destinadas a las escuelas '95 por un lado, y las '93/ '94 por otro, tienen la intención de aprovechar conceptual y operativamente los recursos provistos hasta la fecha.

Si, como señala José Ignacio Flor *“el material responde a un proyecto educativo y a un modelo didáctico previo, y es en este contexto en el que adquiere su importancia”*, creemos que las escuelas con más historia dentro del Plan Social Educativo pueden encontrarse en otras condiciones para recuperar sus experiencias y proyectarlas a la luz del desafío que plantea la retención escolar.

OBJETIVOS

- **Analizar** la relación existente entre el rendimiento escolar, el fortalecimiento de la autoestima y la retención.
- **Obtener** un bagaje relevante de alternativas de trabajo institucional y de aula que favorezca la retención escolar.
- **Diseñar, gestionar y coordinar** proyectos educativos sobre retención escolar.

Actividad 1

Antes del Encuentro cada docente habrá realizado una revisión de sus propias prácticas.

Para esta actividad proponemos a todas las escuelas incluidas en el Plan Social Educativo hacer un análisis con el fin de promover la construcción o la reelaboración de líneas institucionales de trabajo.

Los maestros de escuela de personal único que no puedan reunirse con otros colegas, revisen sus notas y pasen a la Actividad 2.

Para escuelas con más de 2 maestros:

Lean y comenten los informes que cada docente elaboró después del Primer Encuentro (Actividad 4)

Para todas las escuelas

a Lean el texto “Rendimiento escolar y retención” que se transcribe a continuación.

La actividad de una lectura compartida tiene como propósito que el docente junto a sus colegas revise y amplíe sus conocimientos en torno a la retención escolar para así poder construir un marco conceptual común.

b Analicen las conceptualizaciones centrales del texto y lo trabajado respecto de los conceptos de confianza, autoestima y pertenencia, e **intégrenlo** con las prácticas comentadas en la Actividad 1.

Es conveniente registrar los aspectos significativos de este trabajo, ya que pueden resultar un referente para futuras acciones.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y RETENCION

Las experiencias de aprendizaje y su incidencia en la retención escolar

La construcción de la autoestima se alimenta de experiencias tempranas. Del predominio de experiencias tempranas de confianza sobre las de desconfianza se irá constituyendo un sujeto que se sienta capaz de hacer, de producir resultados, de conseguir metas, de realizar tareas de forma competente.

El sujeto se integra y va cambiando a partir de las valoraciones que los otros tienen de él y que le transmiten implícita o explícitamente. Por eso, la confianza en sí mismo y en los otros, como trama o red que sostiene y contiene, y la consolidación de la autoestima están íntimamente vinculadas.

Un ambiente de aula propicio para que los niños aprendan en interacción con sus compañeros y maestros se constituye en uno de los ámbitos más favorables para poner en juego y desarrollar la valoración de sí mismo y la confianza en los otros.

Así, encontramos que los valores y las actitudes que se despliegan en la vida escolar afectan de manera decisiva en la construcción de la autoestima de quienes, por su corta edad, dependen en gran medida de sus vivencias cotidianas de éxito o fracaso. El rendimiento escolar influye en la autoestima y viceversa.

Así, por ejemplo, finalizar la escuela significa para los niños, la confirmación de sus posibilidades para concretar un proceso y arribar a logros a partir de su propio esfuerzo.

El hecho de no finalizarla representa la pérdida de un lugar donde ejercer su derecho a la educación y al cuidado; un lugar que los reconoce y en el que se reconocen como seres sociales.

En este sentido, la escuela puede pensar respuestas que alienten y posibiliten la culminación de todo el proceso de escolaridad y, a la vez, acompañen a los niños en este tránsito.

El maestro y la institución escolar en su conjunto ejercen una influencia decisiva en la imagen que los alumnos se forman de sí, en tanto sujetos que aprenden, piensan, se comunican, responden a dificultades y resuelven problemas.

La relación rendimiento escolar-autoestima no es lineal, pero su complejidad permite justamente favorecer una multiplicidad de procesos, en los que se apueste alternativa o sucesivamente a que el niño se sienta un ser confiado y confiable y construya una versión valorizada de sí mismo a partir de experiencias de aprendizaje significativas y exitosas.

Cuando las condiciones socio-económicas de las familias comprometen la existencia de situaciones estables y confiables, la escuela puede producir otro tipo de vivencias en sus alumnos: emocionales, intelectuales y sociales.

*Es por eso que resulta fundamental que las **propuestas pedagógicas se concreten en el enriquecimiento del currículum institucional, para garantizar la circulación de los saberes conceptuales, prácticos y actitudinales, e integrar los contenidos que den cuenta de la realidad cotidiana de cada grupo de alumnos. Se evitará de este modo el empobrecimiento o vaciamiento de la enseñanza, como también las interpretaciones que conducen a atribuir el origen de las dificultades***

escolares a los propios niños, tales como “fracasos”, “inadaptación”, “retraso”, “carencias intelectuales”, “déficit lingüísticos”, a partir de las cuales se patologizan las dificultades y se ahondan las diferencias.

Por todo ello, el trabajo pedagógico no puede sino asentarse en la convicción de que todos los niños son capaces de aprender si se les provee de las condiciones adecuadas.

Así la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia se constituyen en componentes de un proyecto pedagógico que, de cara a la realidad, incluye el contexto como singularidad, riqueza y desafío en su propio accionar.

Retención escolar y trabajo pedagógico

Hoy más que nunca se trata de centrar la tarea pedagógica en la producción de condiciones favorables para promover en los niños el entusiasmo por el aprendizaje, despertar su interés por los contenidos y motivar el trabajo y el esfuerzo por alcanzar buenos niveles de logro.

En relación con el trabajo del docente, es necesario y posible:

- revisar y ampliar las estrategias didácticas,
- diversificar las formas de trabajo de él y del alumno,
- plantear propuestas donde se articule la producción individual con la grupal,
- desarrollar proyectos compartidos en el nivel institucional y de aula, que propongan aprendizajes altamente significativos en los niveles personal y social,
- revalorizar las diferencias culturales al transformarlas en verdaderos aportes que enriquezcan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje,
- implementar formas de evaluación que permitan al alumno tener conciencia de sus avances y dificultades para constituirse en el principal protagonista de su aprendizaje.

En esta revisión de estrategias de enseñanza, el docente desarrolla modalidades de trabajo propias de un profesional reflexivo, que problematiza su accionar y lo interpreta a la luz de otros aportes o de la elaboración personal de nuevas alternativas.

Rendimiento escolar y clima institucional

El mejoramiento del rendimiento escolar como estrategia de retención hace imprescindible sumar a la reflexión didáctica el análisis del funcionamiento de la escuela.

El clima institucional, las formas como la escuela responde a las necesidades y los deseos de todos sus miembros, inciden fuertemente en el vínculo que los niños, la comunidad y los docentes establecen con ella.

Este vínculo cobra carácter de alianza favorable para los procesos de retención cuando:

- *hace posible que los niños construyan un verdadero sentido de pertenencia, porque participan activamente de la vida escolar y se responsabilizan, junto con sus pares y los adultos, del cuidado y el mejoramiento del ambiente físico y afectivo;*
- *permite y promueve la implicación de los maestros en la tarea y los resultados, su participación y responsabilidad en las decisiones institucionales, y la jerarquización de su rol en tanto adultos y profesionales de la educación;*
- *posibilita que la comunidad valore a la escuela y la respete por encontrar en ella respuestas adecuadas a las necesidades educativas de sus hijos y la apertura para alimentarse de sus aportes y singularidades.*

En síntesis, el vínculo escuela-niño-maestro-comunidad se concreta y expresa cuando todos reconocen que el abandono de los estudios, la postergación del ingreso en la escuela, el ausentismo reiterado y la repitencia constituyen la renuncia del niño a un derecho inalienable y trabajan para hacerlo efectivo.

Esta alianza está sostenida por valores y actitudes que, aunque no son exclusivos del ámbito educativo, tienen en él un espacio de construcción y puesta en acto.

Las escuelas incorporadas al Plan Social Educativo en el año 1996 finalizan aquí las actividades previstas para estos Encuentros. No obstante, si así lo desean pueden continuar con la Actividad 3.

Actividad 3

Esta actividad contiene una propuesta para las escuelas asistidas por el Plan Social Educativo desde 1995 y otra para aquellas que ingresaron en el Plan Social Educativo en los años 1993 y 1994 (Propuesta Focalizada).

Para las escuelas incorporadas al Plan Social Educativo en 1995

En los distintos materiales de trabajo proporcionados por el Programa I “Mejor educación para todos”, los docentes recibieron propuestas que además de tener un objetivo propio están orientadas a incidir sobre el rendimiento y la retención escolar.

Las experiencias leídas en el Primer Encuentro, los informes de actividades y las estrategias para la retención que se elaboraron para trabajar en este Segundo Encuentro, los lineamientos didácticos abordados en las Jornadas de Perfeccionamiento de Lengua y Matemática, las actividades planteadas para el uso de libros, afiches y cuadernos, contienen iniciativas vinculadas al respeto por las diferencias, el sentido de pertenencia, la confianza en los propios recursos, la construcción de la autoestima, la revalorización del error, el grupo como contexto de producción y aprendizaje, etcétera.

A continuación les proponemos que:

a

Elaboren algunas propuestas para el aula y/o escuela orientadas a promover la confianza, la consolidación de la autoestima y el afianzamiento del sentido de pertenencia. Es posible que estas propuestas se sustenten en proyectos de enseñanza de las distintas áreas donde los niños participen activamente, y/o incluyan otras temáticas acerca de la vida escolar y promuevan el aprendizaje y la puesta en acto de valores educativos.

Algunas ideas acerca de los proyectos pedagógicos

Para asegurar el compromiso, la continuidad y la coherencia que todo cambio requiere, es necesario que toda la institución escolar participe de la propuesta. Sin embargo somos conscientes de que muchas veces, las acciones impulsadas por un solo docente han tenido un fuerte impacto con el logro de importantes resultados. Por este motivo, expresamos nuestro aliento a ambos tipos de compromiso.

Un "proyecto" se define cuando se reconoce la existencia de un problema a resolver, se elabora un conjunto de estrategias y de acciones para abordarlo y se prevén modos de evaluación del cambio que eventualmente se logre.

Por eso, uno de los requisitos para la formulación y la realización de proyectos en el tema de la retención será procurar la sensibilización de todos los que participen en la tarea.

La gestión de proyectos educativos forma parte de la función de la escuela y de los docentes, que son los protagonistas centrales de la cotidianidad escolar.

En cuanto a la realización de **proyectos pedagógicos**, es indispensable elaborar un plan de trabajo a partir de un diagnóstico previo de la situación: ¿cómo son las características de los alumnos?, ¿cómo son las modalidades de trabajo de los docentes?, ¿con qué recursos cuenta la escuela?, etcétera, para luego determinar las metas y los objetivos, las actividades que se van a desarrollar, la distribución del tiempo y los modos de evaluación.

Planificar las estrategias y acciones es muy importante, porque la improvisación, no sólo puede perjudicar a los alumnos sino que suele conducir a fracasos que generan desánimo y desilusión.

En el mencionado orden de previsiones, habrá que tener especial cuidado en no hacer diagnósticos que "patologicen" las dificultades, ni tampoco elaborar planes de trabajo que conduzcan a empobrecer el currículum.

Un proyecto debe ser concreto y preciso. Para lograrlo se ha de evitar la tentación de querer "abarcarlo todo". Por ello, hacemos hincapié en la necesidad de precisar con claridad el problema y diferenciar lo específico y su relación con el contexto global.

b

Analicen las propuestas diseñadas y determinen qué indicadores se tomarán en cuenta para, una vez concretadas, evaluar su capacidad de producir cambios en relación con la autoestima y la confianza de los alumnos en su capacidad de aprender y hacer.

c

Acuerden cómo, en qué grados y a cargo de quiénes se desarrollarán las propuestas elaboradas. Para ello, será necesario tener en cuenta las inquietudes y los intereses de los docentes y de los distintos grupos de alumnos.

En el Anexo 1 de este material se encontrarán diferentes ejemplos de propuestas orientadas a consolidar y afianzar la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia. El Anexo 2 incluye materiales conceptuales de diferentes autores, que ofrecen la posibilidad de profundizar los aspectos trabajados.

Si bien las propuestas para las escuelas incorporadas al Plan Social Educativo en el año 1995 finalizan con esta actividad, los planteos de la “propuesta focalizada” pueden resultar ejemplos valiosos para tener en cuenta. Por esta razón, invitamos a continuar con la lectura del material.

A las escuelas ingresadas en el Plan Social Educativo en 1993 y 1994 les presentamos a continuación esta "propuesta de trabajo focalizada".

PROPUESTA FOCALIZADA

“Los Programas Compensatorios del Plan Social Educativo concretan un principio básico inalienable: la asignación de recursos específicos para mejorar las condiciones en las que la escuela desarrolla su tarea pedagógica.

Por ello, su diseño se apoya en priorizar, focalizar, continuar e integrar las acciones.

Este año se incorpora la problemática de la retención, entendida como la continuidad y la permanencia de los alumnos en la escuela en tiempo y forma, hasta completar su escolaridad.

Focalizar significa concentrar un conjunto relevante de recursos y esfuerzos en una cantidad determinada de escuelas [...] A su vez, en las escuelas que están incorporadas al Plan Social Educativo, es relevante focalizar las acciones y los recursos en aquellos alumnos que, por distintas causas, requieren una particular atención: niños que trabajan, o con inconcurrencia crónica, o que han ingresado tardíamente a la escuela, o que han repetido reiteradamente o pertenecientes a minorías étnicas” (Presentación General. Programa I. Plan Social Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

En esta tercera actividad les proponemos seguir avanzando en una línea de trabajo “focalizada” pues así se intenta generar en cada escuela, acciones enfocadas en un problema determinado y abordar la situación de un grupo de alumnos que potencial o efectivamente encarnen esa situación.

La elaboración de la propuesta contempla tres momentos que se han de tener en cuenta.

Primer momento: Conociendo desde dónde partimos

Este primer momento implica iniciar un proceso de indagación necesario para relevar y organizar información sobre la historia y las características del grupo de alumnos con el cual se trabajará.

Una fuente importante de información son los registros de inscripción y de asistencia que las escuelas conservan a lo largo de los años.

Hay escuelas donde por distintos motivos no es posible acceder a esta documentación. En estos casos el trabajo en red se hace imprescindible. Seguramente alguien de la comunidad posee información útil para desarrollar esta actividad.

“Todo lo que alcancé a rescatar del archivo lo armamos, lo metimos en cajitas de archivo, lo rotulamos bien.

Nosotros no teníamos registros pero el agente sanitario, si El lleva un registro de vacunación y de control de embarazadas que se lo exige Salud Pública, y lleva un registro de natalidad y mortalidad. De los registros de nacimiento íbamos sacando la matrícula que íbamos a tener y además porque ahí conocías a todos, sabías a que familias pertenecía cada chico. (...) El nos pasaba todos los datos y nosotros nos manejábamos. Era contar con un censo actualizado día por día. Así que tanto de los adultos como de los chicos teníamos todos los datos”.

(Rodolfo Ackerman. Ex-director de la Escuela N° 253, Manzano Amargo, Neuquén).

La recolección y el procesamiento de los datos obtenidos resultan importantes sólo si a partir de ellos se intentan rastrear las causas del problema enfocado y buscar respuestas. Así, la información resultará fundamental para formular los objetivos y las estrategias del trabajo.

A modo de ejemplo presentamos algunos datos organizados en forma de cuadro que fueron tomados de la Escuela N° 418 “Niño Mocoví”, de la localidad de Villa Angela, Chaco.

Esta escuela intenta favorecer la retención de los alumnos que temporariamente durante el período de la zafra algodonera abandonan la comunidad para trabajar con sus padres en la recolección del algodón. Para ello, está llevando adelante un proyecto denominado “Escuela ambulante”.

Implementación de la Escuela ambulante

Año	Iniciación período escolar	Regreso de las familias a la comunidad
	Número de alumnos	Número de alumnos
1985	13	70
1986	37	139
1987	46	141
1988	32	123
1989	31	119
1990	40	118
1991	41	136
Implementación de la Escuela ambulante		
1991	81	136
1992	79	133
1993	78	124
1994	109	133

Datos sobre repitencia y desgranamiento

Año	Repitencia	Desgranamiento
1985	40 %	30 %
1986	45 %	25 %
1987	36 %	20 %
1988	39 %	19 %
1989	49 %	28 %
1990	23 %	19 %
1991	Implementación de la Escuela ambulante	5 %
1992	15 %	10 %
1993	10 %	16 %
1994	10 %	10 %

Para relevar y organizar la información se han de completar los pasos siguientes:

a Revisen los registros de primer grado en 1990 y consignen cuántos niños iniciaron su escolaridad en ese año.

A partir de los registros de 1996, **anoten** en cuadros y consideren:

- b**
- Quiénes de los niños que ingresaron en 1990 permanecen en la escuela.
 - Cuántos son.
 - Qué grado están cursando.
 - Cuántos y quiénes de esos alumnos identificados cursan actualmente el 7° grado.
 - Qué grados repitieron los niños que no están en 7°.
 - Quiénes se han ido de la escuela y desde qué grado dejaron de concurrir.

El punto siguiente puede tomarse como continuidad de lo planteado en "a" y "b", o, en caso de no contar con documentación, realizarlo de modo independiente.

- Discutan y caractericen los factores que fueron causa de la repitencia o el abandono de la escolaridad por parte de los alumnos. Piensen en ellos, en las características peculiares de sus familias, retornen historias positivas y negativas vinculada a los logros alcanzados en esos siete años.
- c**
- **Identifiquen** cuáles de esos factores pueden considerarse propios de la escuela.
 - **Seleccionen** los más representativos de todos ellos.
 - **Analicen**, en función de todos estos factores, la situación actual del grupo de alumnos que estén en riesgo de abandono o repitencia.

Segundo momento: Estableciendo acuerdos

El acuerdo de todos los integrantes del equipo docente garantiza su compromiso con los objetivos propuestos. Estos deben ser compartidos, claros, realistas, y centrados en las problemáticas concretas del grupo de alumnos. También deben dar cuenta de la situación a la que se desea arribar y los tiempos en que se espera lograrlo.

Existen distintos tipos de objetivo: según sea su alcance en el tiempo (corto, mediano y largo plazo), a quienes involucra (equipo directivo, equipo docente, padres, niños, toda la comunidad), o el ámbito de concreción (curricular, administrativo, socio-comunitario).

A modo de ejemplo:

La Escuela N° 418 “Niño Mocovi”, de Villa Angela, provincia del Chaco, se propuso como objetivo:

“Dar escolaridad pre-primaria y primaria a un 70% de alumnos aborígenes comprometidos laboralmente durante la zafra algodonera”.

En relación con la problemática detectada en el grupo de alumnos considerados en situación de riesgo, **planteen** objetivos que favorezcan la consolidación de la autoestima, la confianza y el sentido de pertenencia.

Tercer momento: Generando respuestas

Para una propuesta focalizada es necesario observar sucesiva o simultáneamente los aspectos tanto cualitativos como cuantitativos.

En un primer momento fue necesario detenerse en la información relevante, luego en la formulación consensuada y realista de los objetivos.

En este tercer momento se enfatiza en la definición de las tareas reales o específicas que se planteen en relación con la consolidación de la autoestima, el fortalecimiento de la confianza y el sentido de pertenencia para el grupo de alumnos detectados en situación de riesgo de abandono.

Así se podrán formular proyectos vinculados al replanteo curricular, la experimentación didáctica, el trabajo docente, la relación escuela-familia / familia-escuela, etcétera.

A modo de ejemplo:

“La ‘Escuela ambulante’ se instala en los campos donde se concentra el mayor número de familias. Las clases se desarrollan en algún galpón [...] De no ser posible, se dictan en carpas colocadas en la vivienda de alguna familia que se hace responsable del cuidado del patrimonio escolar [...] Los maestros y sus auxiliares docentes aborígenes se trasladan a los campos a compartir experiencias de vida de sus alumnos que no pueden concurrir a la escuela ya que deben ayudar a sus familias en la campaña algodonera. Se dictan las clases en sus lugares de trabajo [...]”.
Escuela N° **418** “Niño Mocoví”, Villa Angela, Chaco.

“[...] El hecho de salir a las casas era para atraer a los chicos que no estaban escolarizados. Había muchos chicos que se quedaban en el campo pero, como nadie los buscaba, nadie los atraía hacia la escuela [...]”.
Rodolfo Ackerman, ex-director de la Escuela N° 253, Manzano Amargo, Neuquén.

Elaboren estrategias de acción para desarrollar en **1996** que apunten a trabajar los factores identificados con el grupo de alumnos que se encuentran en riesgo de abandonar la escuela.

Para elaborar esta propuesta focalizada tengan en cuenta:

- el uso de los recursos de que dispone ahora la escuela,
- los aportes prácticos y conceptuales de la biblioteca del docente y del aula,
- el contenido de estos dos Encuentros, de las Jornadas de Perfeccionamiento y del trabajo con las prioridades pedagógicas que propone el Manual Operativo.

También es importante revisar los anexos bibliográficos. En el Anexo **1** encontrarán diferentes experiencias pedagógicas, en el Anexo **2** hallarán desarrollos conceptuales de diversos autores. Ambos sin duda enriquecerán las propuestas de trabajo de estos Encuentros.

BIBLIOGRAFÍA

- BATALLAN, G.: **“Talleres de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica”**, Documento e informe de investigación N° 8, FLACSO, 1983.
- BUTELMAN, I.(comp.): **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- CRESAS: **El fracaso escolar no es una fatalidad**. Buenos Aires, Kapelusz, 1986.
- DABAS, E.: **Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales**. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- FLOR, J.I.: **Recursos para la investigación en el aula**. Sevilla, Diada Editora, 1992.
- GOLZMAN, G.; LOPEZ, D.: **Atención: maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.
- GUERRERO LOPEZ, J.F.: **El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: los principios prácticos y el conocimiento en la acción**. Revista Investigación en la escuela n° 22. Sevilla, Diada Editora, 1994.
- IGLESIAS, L.: **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.
- KAPLAN, C.: **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen**. Buenos Aires, Aique didáctica, 1992.
- LODI, M. y otros: **15 personajes en busca de otra escuela**. Cuadernos de pedagogía, Barcelona, Laia, 1984.
- PORLAN, R.: **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en investigación**. Sevilla, Diada Editora, 1995.
- SAYAGO, N.: **La escuela rural unitaria y su problemática**. Revista Nuevos Caminos, Año 5, N° 9. Santiago del Estero, abril de 1996.
- SOLVES, H y otros.: **La escuela, una utopía cotidiana**. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- SUBSECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación): **La transformación del Sistema Educativo**. Cuadernillos 4 y 5.
- TENTI FANFANI, E.: **La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad**. Buenos Aires, Unicef-Losada, 1994.
- TONUCCI, F.: **La escuela como investigación**. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TONUCCI, F.: **“Un modelo para el cambio”**. Cuadernos de pedagogía N° 247, Barcelona, mayo de 1996.
- VERA, R.: **“Orientaciones básicas de los talleres de educadores”**. Universidad Nacional de Rosario, 1985.
- Entrevistas realizadas a los docentes rurales: Analia González (Salta), José Eduardo Hermosilla (Salta), Rodolfo Ackerman (Neuquén).

Anexo 1

Las misiones infantiles de divulgación cultural

Marcela Pelanda

Artículo extraído de la Revista *Novedades Educativas* N° 65, Año 8

Tomado del Proyecto Institucional de la Escuela Serena (dirigida por Olga Cossettini entre los años 1935- 1950).

Contextualizado históricamente, el análisis reflexivo de este proyecto abre un espacio para la elaboración y desarrollo de diversas propuestas de carácter metodológico en el área de ciencias naturales.

Las misiones infantiles de divulgación cultural constituyeron una de las propuestas pedagógicas más novedosas de la experiencia educadora de Olga Cossettini en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco de Rosario, Santa Fe, también llamada Escuela Serena, entre los años 1935-1950.

Durante noviembre, los niños de entre 10 y 14 años salían de las aulas, junto a sus maestros, para recorrer diferentes barrios de la ciudad. Les acercaban a los vecinos, a las personas inquietas, interesadas, sus aprendizajes, sus saberes, el teatro de títeres, el coro de niños pájaros, sus obras, sus expresiones artísticas.

“De ahí nuestro afán diario de que el niño trabaje, estudie y juegue, coparticipando con los demás alumnos su trabajo, su estudio y su juego y que lleve a las demás escuelas la alegría de su teatro y de su música y divulge por plazas y barrios su saber, experiencia adquirida en la comunidad del aula y, finalmente, haga llegar su ayuda a los hospitales y a las cárceles y se traslade a los barrios apartados a prestar colaboración en una fiesta a beneficio de una escuela y se organice en sociedad cooperativa y vaya o mande, a los pueblos y ciudades que lo soliciten, sus dibujos y sus plásticas. Y aspiramos a algo más: a la escuela le es posible, por intermedio del niño, penetrar en la vida de su barrio, vincularse con la vida de la ciudad, llevar más allá del límite de aquélla su latido para que pueda así aprender y enseñar amando. Porque la escuela argentina debe ser un gran núcleo de esfuerzos mancomunados, creemos necesario hacer, de ésta, una escuela de puertas abiertas a todas las posibilidades del espíritu” -escribía Olga Cossettini en su libro *La escuela viva*, págs. 99,100.

Las misiones infantiles de divulgación cultural constituyeron una actividad en este orden. Los temas tratados en las misiones eran cercanos a la realidad de los vecinos, se estudiaban durante todo el año y eran seleccionados por los maestros y los niños.

Aproximadamente ciento cincuenta alumnos se presentaban ante mil vecinos de los barrios. Los mismos niños organizaban y preparaban la publicidad, la que comenzaba varios días antes de las misiones y a través de la cual se invitaba a todos.

“Esta integración escuela-barrio constituía la vida misma de esta escuela” -explicaba Olga. “El taller con su artesano, la fábrica con su obrero, la calle con su gente, el campo con su labrador y su trigo, el parque con sus árboles, almacenan en el alma del niño experiencias que, desde el punto de vista del cultivo de la tendencia social, significan una valiosa contribución, y que la escuela utiliza como ciencia de formación. La escuela debe llevar al seno de la comunidad el impulso de su enorme vitalidad”, La Escuela Viva, pág. 101.

Como expresábamos en los artículos precedentes, nada se estudiaba en esta escuela que no formara parte de la vida circundante de los protagonistas, los niños sabían por qué y para qué lo estudiaban. Parafraseando a Juan Raura Parella, decimos que el conocimiento de la utilidad del saber asegura el éxito de esta educación, *“cuando las formas de vida que se transmiten están de acuerdo con las necesidades actuales de la comunidad. El trabajo educativo es fructífero porque está anclado en la vida del tiempo”.*

Desde esta perspectiva, contextualizando la experiencia, podríamos decir que estas misiones solo pueden ser realizadas con este espíritu en el horizonte pedagógico propuesto por el movimiento educativo de la Escuela Activa, de la Escuela Nueva, en el que se enmarcaba la Escuela Serena.

Entre los ejes que caracterizaban al movimiento, se incluía la jerarquización de la actividad protagónica de los alumnos, las clases en contacto directo con la naturaleza, el énfasis puesto en el aprendizaje en contacto con el mundo circundante a la vida de los niños y el especial desarrollo de una concepción de vida democrática y solidaria. Estos últimos postulados fueron uno de los valiosos aportes del pedagogo norteamericano John Dewey, quien dio a este movimiento educativo el fundamento filosófico.

A continuación transcribiremos algunas citas que consideramos valiosas para interpretar la materialización de la filosofía que sostuvo la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva, en esta propuesta didáctica llevada a cabo en la escuela de Rosario, mediante el liderazgo de Olga Cossettini.

“La escuela es, primariamente, una institución socia;, siendo un proceso social, es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han conectado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales. La educación, es pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida” (J. de Dewey, en *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, pág. 52).

En su obra *Algunos aspectos de la educación moderna* pág. 19, John Dewey apuntaba que *“la educación ha de cultivar el espíritu social y el poder para actuar socialmente con mayor asiduidad”*.

Más adelante (pág. 20), y adentrándose en un tema que cobra fuerza en la actualidad en muchos discursos pedagógicos -en virtud del creciente interés en reformar los sistemas educativos-, en los que se vincula a la educación con los valores de la democracia y la formación de la ciudadanía, Dewey comentaba: *“La democracia será una farsa a menos que los individuos sean preparados para pensar por sí mismos para juzgar independientemente, para ser críticos para ser capaces de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran. La producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual ha disminuído. Ha de revertirse la corriente. El motivo debe ser: aprender a actuar con y para los demás mientras se aprende a pensar y juzgar por sí mismo”*.

Volviendo a la experiencia de “La escuela de la señorita Olga”, rescatamos que en ella el niño se ejercitaba en actividades solidarias a través de la cooperativa escolar. Todos los niños de la comunidad educativa trabajaban en las distintas comisiones que hacían al funcionamiento de todas las actividades de la escuela. De esta manera, comenzaban a sentir como una necesidad natural el “dar” de su alegría, de su belleza, de su emoción. En las misiones, ese dar solidario era hacia toda la comunidad. Lo aprendido en, la labor diaria era llevado fuera como un servicio social en medio del ambiente donde la escuela estaba inserta.

Olga Cossettini organizó a las misiones culturales en tres grandes clasificaciones científicas, profilácticas y artísticas. A continuación describiremos sintéticamente aquéllas que se refieran a los contenidos que hacen a la temática de las Ciencias Naturales y Tecnología; además presentaremos una misión que Olga adjuntó a un manuscrito inédito de Ciencias Naturales. Si bien los contenidos científicos son incompletos, si los miramos desde la actualidad, en función del avance que ha tenido la investigación científica y de los descubrimientos que se han producido en ciencias naturales durante los últimos 50 años, considero que la propuesta pedagógica aún no ha sido superada.

Ejemplos de los temas trabajados en las misiones culturales

Los temas fueron tratados durante todo el año y en noviembre se destinaron las clases del laboratorio para ordenar, ampliar e intensificar los conocimientos. Luego se realizaron todas las experiencias y finalmente se invitó al público a conocerlas.

El alcoholismo

Causas y efectos de el alcohol. Exposición de material ilustrativo. Profilaxis. Distribución de folletos. Sexto grado, noviembre, sábado, 17 horas, plaza Alberdi. Profesora Argentina Acosta.

El Petróleo

Exposición del material sobre el proceso de refinamiento. Historia del petróleo en nuestro país. Presentación de una pequeña destilería preparada por los alumnos. Carteles folletos. Sexto grado, noviembre, domingo 10 horas, Plaza Alberdi. Profesora María Angélica Zudenigo.

Sericicultura

Las tierras de Alberdi son aptas para cultivar la morera. Presentación de ejemplares diversos. El gusano de seda. Historia y cultivo. Exposición de todo el material necesario para su cultivo y producción. Material cosechado en la escuela. Sexto grado, sábado, 16 horas, Plaza Alberdi. Profesor Edgardo Mendoza.

Flora local

Características de la flora local, generalidades. Cómo se prepara un perfume casero. Poesías, diálogos sobre las flores. Distribución de preparados realizados en la escuela. Sexto grado, noviembre, sábado, 18 horas, Plaza Alberdi. Profesora Sofía de Alcacer.

Apicultura

Generalidades de la Abeja. Preparación de colmenas. Enfermedades. Cuidados. Flora melífera. Cosecha de la miel. Valor nutritivo. Exposición de material: carteles, folletos, aplicación medicinal y doméstica. Distribución de miel y dulces. Sexto grado, noviembre, domingo 10 horas, Plaza Alberdi. Profesora Berta Berlatzky.

Higiene bucal

Conocimientos generales. El cepillo de dientes. Dentífricos. Caries. Distribución de folletos. Quinto grado, noviembre, sábado, 10 horas, Libertad y Warnes. Profesora Argentina Acosta.

La mosca

Desarrollo y propagación. Causas. Formas de exterminarlas, enseñanza de la preparación de hormiguicidas. Distribución de volantes. Sexto grado, noviembre, sábado, 17 horas, Ferreyra y Darragueira. Profesora Esther Mac. Laughlin.

El problema de la desnutrición

Cursillo sobre alimentación correcta, a cargo de la dietista Sra. Ana Podestá. Curso breve de cocina práctica a cargo de las madres del centro. Exhibición de películas sobre nutrición. Sorteos gratuitos de utensilios de cocina.

En principio, durante el curso sobre alimentación correcta, se les solicitó a las madres que enviaran recetas de comidas consideradas como nutritivas y de empleo corriente en el menú familiar. Estas recetas, seleccionadas por la dietista y ordenadas en un menú, se llevaron a la práctica en la cocina de la escuela, ante nutrida concurrencia de mujeres. "Las causas de la desnutrición" se trató de acuerdo con el siguiente plan: Estadística en el país y en el extranjero. Concepto del niño débil y sano. Causas de la alimentación insuficiente, lesiones que ella provoca.

Por otra parte, paralelamente, se realizó el estudio de la alimentación y de los alimentos. Este estudio se llevó a cabo en el laboratorio, donde se informó acerca del valor calórico y los componentes para una dieta normal, la agrupación de los alimentos y el análisis y estudio de los principales alimentos que ingerimos.

La exposición de los asuntos se hizo como era costumbre -según consta en los apuntes de Olga Cossettini- en forma de conversación: los niños contestaban a las preguntas, establecían diálogos, invitaban a observar en el microscopio, distribuían impresos ilustrativos y, finalmente, invitaban a asistir al curso elemental que dictaría la dietista en la escuela.

(Síntesis extraída del libro Escuela Viva, de Olga Cossettini, págs. 123, 124, 125.). El manuscrito inédito de donde se extrajeron estos testimonios pertenece al archivo pedagógico existente en el Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación.



GRAN MISION INFANTIL DE DIVULGACION CULTURAL

23 DE NOVIEMBRE DE 1940

PLAZA ALBERDI, 18 horas



- PROGRAMA -

Evolución de los Medios de Transporte.

La pintura del Renacimiento y la Contemporánea.

Arte Indígena Americano.

Ayer y Hoy en nuestro puerto y nuestra chacra.

Como se organiza un camping.

Teatro de Títeres. "Martín Fierro" y otras comedias al
finalizar la Misión

Cada uno de los temas estará a cargo de un grupo de Alumnos
que atenderá al público y responderá a las preguntas que le formulen.

Se presentará todo el material preparado para ilustrar cada tema.

**SE INVITA A LOS VECINOS CONCURRIR A
LA MISION AL SITIO Y HORA SEÑALADO.**

Olga Cossettini
Directora

La Maleta Viajera

Rosa Elena Codina Vidal

Plan de Apoyo a la Escuela Rural, CRT Alt Penedès (Barcelona)

Con el objeto de favorecer la comunicación entre siete escuelas unitarias de ámbito rural de Cataluña, el profesorado diseña un nuevo medio de contacto: la maleta viajera. Alumnado y profesorado depositan en ella los trabajos que llevan a cabo en la escuela. La maleta viaja entre los siete centros, contribuyendo directamente a estrechar los vínculos entre ellos.

Durante el curso 92-93, un cargamento de experiencias e ilusión empezó a recorrer regularmente el circuito de la Zona de Escuela Rural (ZER) del Alt Penedès: era la maleta viajera. La nueva iniciativa puso en contacto siete centros unitarios integrados en un Plan de Apoyo específico del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Maestros y alumnos llevaban ya tres años realizando encuentros, fiestas, colonias y otras actividades conjuntas, por lo que existía entre ellos una firme voluntad de compartir las propias experiencias.

Hoy, la peculiar maleta sigue viajando y da cabida a todo tipo de materiales y actividades realizadas en los centros: cuentos, poesías, cartas y adivinanzas, elaborados por los propios niños y niñas, fotografías, diapositivas, casetes, disquetes y cintas de vídeo. Gracias a esta experiencia, las producciones personales traspasan regularmente los límites naturales de la escuela para convertirse en objeto de intercambio del alumnado de otros centros.

Puesta en marcha

Como primer paso, cada maestro explicó a sus alumnos en qué consistía la maleta viajera y cuál sería su funcionamiento. Colocarían en ella muestras de trabajos y materiales de cada escuela y las someterían a la crítica y evaluación de los compañeros de otros centros. Esto, además de favorecer la comunicación entre los maestros y maestras y alumnado de las siete escuelas unitarias de la zona, permitiría enriquecer la propia experiencia educativa con planteamiento y aportaciones surgidos de otros contextos.

Hoy, esta experiencia representa un recurso didáctico excelente para combatir el aislamiento propio de muchas escuelas rurales. La maleta viajera sigue regularmente el circuito de las siete escuelas de la ZER y permanece en cada una de ellas durante un plazo de una semana. En este período, los alumnos examinan los materiales presentados por sus propios compañeros, seleccionan los que quieren incorporar a la maleta y los anotan en una libreta-índice existente en su interior.

La literatura suele ser el envío dominante: entre poesías y refranes circulan también cartas o textos libres, libros de cuentos y cuentos inventados por los propios niños y niñas. El material audiovisual o informático ocupa también un espacio importante.

El ir y venir de esta maleta debe respetar algunas normas básicas. El día de traslado es el lunes por la tarde, aprovechando el encuentro de los maestros para las reuniones semanales de la ZER o los seminarios de Educación Rural impartidos en el Centro de Renovación Pedagógica (CRP) del Alt Penedès. Ese día, el centro que ha tenido la maleta durante la semana anterior ha renovado su material con nuevas experiencias y actividades.

Nadie puede retirar de la circulación, bajo ningún concepto, el material cedido por una escuela antes de que lo hayan visto los demás centros. Es la propia escuela donante la que sustituye su material por otro nuevo. Conviene, además, guardar los trabajos que ya se han mostrado, porque pueden necesitarse en el futuro.

Aprendizaje

Junto con la motivación que supone para los alumnos y alumnas la presentación de sus trabajos ante otros compañeros externos, la maleta viajera abre las puertas a un sinfín de actividades de aprendizaje:

- Elaboración y selección de los materiales que cada aula incorporará a la maleta siguiendo el proceso establecido.
- Inventario de los materiales incluidos, que se relacionan por escrito en una libreta situada dentro de la maleta.
- Recuperación y renovación del material cuando la maleta vuelve a la escuela por segunda vez (al cabo de siete semanas).
- Estimulación de las dotes críticas y de evaluación al revisar las experiencias presentadas por las demás escuelas.
- Cumplimiento de las normas democráticas de circulación de la maleta.

Evaluación

Cualquier actividad de evaluación tiene por objeto constatar los avances que se dan en el aprendizaje del niño y la consecución de los objetivos didácticos. Al evaluar la experiencia de la maleta viajera, se puede dividir el proceso en tres etapas:

- **Inicial:** debate en torno a la llegada de la maleta.
- **Formativa:** puesta en común con el alumnado de cada escuela para determinar el grado de aceptación de la experiencia.
- **Final:** impacto de la experiencia sobre las escuelas acerca de la comunicación establecida entre maestros, alumnos y pueblos, y del intercambio de experiencias, materiales y trabajos que ha generado la actividad. Esta evaluación final se realiza en asambleas de clase y en las reuniones de coordinación entre los distintos maestros.

Por último, cabe señalar que esta experiencia debe permanecer abierta a posibles cambios como consecuencia de las incorporaciones o reajustes que vayan modificando la orientación inicial.

Los maestros y maestras han encontrado en la maleta viajera una nueva manera de motivar a sus estudiantes. Para ellos es muy alentador que amigos y amigas de otros centros conozcan los trabajos que realizan en el que-hacer diario, en el marco curricular de la escuela.

Objetivos

La puesta en circulación de la maleta respondía a una serie de objetivos didácticos que involucraban tanto al profesorado como al alumnado. Aparte de abrir un nuevo canal de comunicación que favoreciera el conocimiento mutuo entre las escuelas de la ZER, la maleta viajera se planteó fines más concretos:

- Despertar el interés del alumnado ante la posibilidad de dar a conocer sus producciones a las demás escuelas.
- Crear una nueva motivación que estimulara el gusto por el trabajo bien hecho y que repercutiera así en la calidad de las producciones.
- Forjar criterios comunes de trabajo que facilitaran la unificación de elementos a tener en cuenta en el momento de la evaluación de la experiencia.
- Desarrollar un espíritu crítico frente a los trabajos de los compañeros de otras escuelas.
- Permitir la valoración regular de los trabajos y materiales incluidos en la maleta durante las reuniones de la ZER.

Original clase acerca de un mito local

Docente Ana Zaidman de Lezana

Artículo extraído de la Revista Nuevos Caminos N° 9, Año 5.

*Experiencia realizada en el tercer ciclo de la Escuela N° 68
“Domingo Faustino Sarmiento”.*

La clase se desarrolló en un marco de orden y permanente interés y participación de los alumnos.

La docente comenzó con la presentación musical de la chacarera, se escucharon con atención los versos de la misma.

Luego, se hicieron comentarios sobre la leyenda en base a investigaciones realizadas previamente en textos y reportajes a vecinos, familiares, etc. Fueron leídas diferentes versiones sobre la leyenda.

Posteriormente, surgió la pregunta sobre la danza. Algunos niños dieron opiniones diversas que se referían a que algunos estudiaban danzas, luego, se bailó la chacarera provocando gran alegría en los alumnos. Con esto, se produjo la expresión corporal.

Una de las alumnas (Juanita) se ofreció a mostrar a sus compañeros, cómo era la coreografía de la danza y la bailaron con otro compañero, sin música, esto provocó que la clase pidiera nuevamente que se baile la Telesita.

Analizando entre todos, la letra de la chacarera, surgió el comentario de una tradición popular: las telesiadas, aportaron datos y dijeron algunos “aros”, esto provocó gran entusiasmo.

Se ubicó el hecho en tiempo y lugar, se señaló el río Salado en el mapa, dándose someras características del mismo (sobre su longitud, o cantidad de agua que trae de acuerdo con la época).

La clase fue interdisciplinaria, con intervención permanente de los alumnos, al principio inseguros en la lectura y luego, con más seguridad y entusiasmo.

Finalmente, se realizaron narraciones e interpretaciones gráficas de la Telesita o de las telesiadas, de acuerdo con los datos recogidos en clase y fuera de ella.

La docente tuvo un muy buen desempeño, supo mantener la disciplina y el interés a pesar del gran número de niños y las dificultades de sonido del salón. Pero, la clase dio resultados muy positivos.

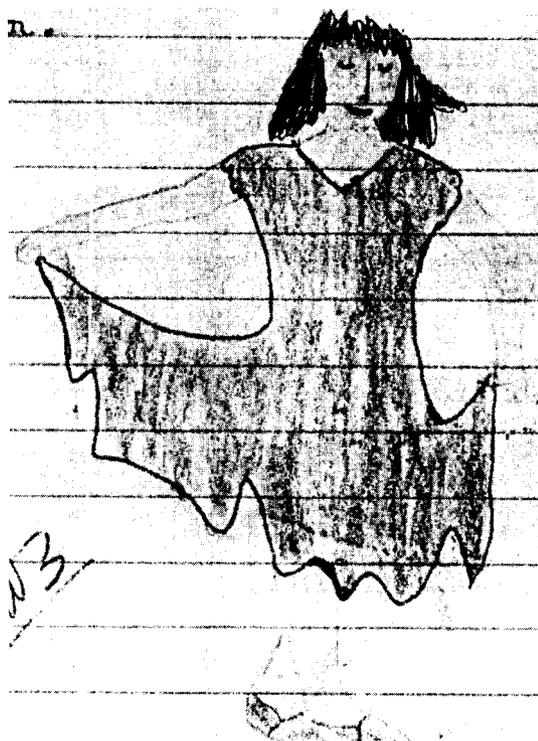
La Telesita, luz del monte santiaguense, su leyenda

Por Pamela Amelia Paz Morales

Dibujo de la autora

Era una joven, ambulante, la cual no tenía su casa fija, le gustaba mucho el baile. Donde se escuchaba un bombo ella estaba presente, sea el lugar que fuera, no ofendía a nadie. Su nombre era Telésfora Castillo. No se sabía de dónde era oriunda, pero sí que dormía en donde la sorprendía la noche.

Cuentan que cuando estaba dormida en el monte del Vinalar, unos hombres prendieron fuego al monte, sin darse cuenta que la Telesita estaba allí y murió quemada. En algunos lugares campestres le piden milagros y al cumplírseles, le bailan chacareras en su honor.



Reportaje sobre la Telesita

Periodista:

Elizabeth Gerez (7° "A")

Entrevistada:

Albina Gerez (64 años)

-¿Escuchó hablar de la Telesita?

-Sí, escuché hablar.

-¿Existió de verdad?

¿Por qué cree que la gente la venera y le hacen promesa?

-Sí, existió de verdad en la campaña de San Pedro; y la gente la venera y le hace promesa porque hace milagros.

-¿Sabe cómo murió?

-Quemada en el monte.

-¿Asistió alguna vez a una Telesada? ¿Dónde?

-Sí En la provincia de Santiago del Estero.

-¿Puede informar más sobre el tema?.

-La Telesita era una niña con deficiencias mentales. Era una gran bailarina. En las fiestas que hacían los paisanos ella estaba allí, bailaba hasta el amanecer. Algunas personas dicen que murió quemada, pero nadie sabe cómo murió realmente.

Extracto de la entrevista a Rodolfo Ackerman *

*Sobre la experiencia realizada en la Escuela N° 253,
Manzano Amargo, Neuquén.*

[...] Ellos (los padres) me decían que les daba mucha vergüenza charlar con los maestros. Tuvimos que hacer charlas, reuniones de personal con los maestros. Los maestros entraron a entender a la gente, a comprenderla, a brindarle respuestas [...] Empezamos a organizar fiestitas, primero con los chicos, después con los padres hasta que llegamos a las últimas fiestas [...] donde los chicos preparaban números espectaculares y llegamos a hacer participar en obras teatrales a algunos padres [...]

[...] El hecho de salir a las casas era para atraer a los chicos que no estaban escolarizados. Había muchos chicos que se quedaban en el campo pero, como nadie los buscaba, nadie los atraía hacía la escuela [...]

[...] Se produce un fenómeno social maravilloso, los chicos le cambian la mentalidad a los padres. Porque los chicos, al estar en la escuela, viven otra historia. [...]

[...] El grupo de docentes trabajó con una motivación muy especial en la escuela, o sea, atraer a los chicos a la escuela, hacerles gustar de la escuela primaria. [...]

[...] Un maestro venía y me decía “*voy a trabajar este tema, por ejemplo, el ciclo del agua, pero lo voy a trabajar con una experiencia. Si me das un lugarcito allá atrás del terreno de la escuela voy a hacer un canalito...*” [...]

[...] Analía bailaba todo... Miguel, que es el esposo de Analía, que le gustaba componer canciones, componía con los chicos, le ponían música, entonces cantaban. Carlos en ese momento era maestro de grado, le gustaba mucho el tema de hacer miniobras de teatro, de usar la expresión de los chicos. A Claudia le gustaba armar el coro entonces se juntaban con Miguel y armaban el corito de la escuela. [...]

[...] Cada maestro que llegó a Manzano, recibió síntesis de esta historia [...] Entonces era que ya el hecho de escuchar la historia los comprometía a trabajar por la escuela. [...]

* *Ex-Director de la escuela*

[...] Hay otro fenómeno social que se fue dando de a poco por la concientización de los chicos para venir a la escuela. Por que los mismos chicos insistían. Cuando un nene que tenía hermanos de doce, once, diez años que veía que iban a la escuela, que volvían con los cuadernos, que traían las tareas, las fotocopias, entonces empezaban a exigir a los padres *“yo quiero ir al jardín, yo quiero ir a la escuela”*. No hay mejor cambio que el que se provoca a partir de los interesados. [...] Ese chico iba a la casa de un primo y veía [...] que había puesto las manos pintadas en tempera arriba de la hoja, y tenía una hoja que decía: *“Las manos de Juancito”*, entonces a ese chico se le dio vuelta toda la historia y empezó a exigirle a sus padres que lo llevaran a la escuela. [...]

[...] Pero para que los chicos se metieran, hubo que generar ganas. Una de las nenas escribió: *“Yo en las vacaciones estuve en mi casa cuidando los chivos (.../ y muchas veces, en las noches, con mis hermanos, en la cama, prendíamos una vela y mirábamos los cuadernitos, y llorábamos para que empezara la escuela, porque nos acordábamos de los maestros, de nuestros compañeritos, de nuestras cosas”* [. . .]

[...] Entonces Pablo Morales, por ejemplo me decía: *“mire maestro, yo no le voy a poder traer los chicos porque tengo los caballos harto flacos”* Yo tenía que entender que él estaba diciendo la verdad, y yo le decía: Bueno don Pablo, ¿cuándo cree usted que me puede traer los chicos? Me decía: *“La segunda semana de clases yo se los traigo”*. Y a la segunda semana yo tenía los chicos. [...]

[...] Trabajábamos el tema de la promoción buscando objetivos de ciclo, objetivos claros, que fueran factibles de lograr [...] En sucesivas reuniones con los maestros armamos todo un proyecto de reordenamiento de contenidos [...] En primer grado ya hacían croquis, buscaban puntos de referencias naturales, puntos de referencias artificiales, pequeñas guías, orientaciones... tercer grado hizo un plano del pueblo de Manzano Amargo. [...] La pertenencia estaba marcada justamente porque los chicos iban a la escuela a aprender y a divertirse, o a divertirse aprendiendo. [...]

[...] Otra estrategia con respecto a la comunicación fue que con los padrinos de la escuela promovimos el cartearse con los chicos. Una vez por semana, pasa un buzón por las aulas y los chicos van haciendo cartitas para los chicos de Buenos Aires. Entonces, cada tres meses se arma una encomienda y salen todas las cartas para Buenos Aires, y de allá viene otra encomienda con todas las respuestas. Entonces ves a cada chico con un piloncito de cartas mirando con esa carita de emoción. [...],

[...] Con la familia ir a la concientización, llegar a la casa, tratar de integrarla, tratar de hacerle ver los objetivos de la escuela. Si es una comunidad muy rural hay que ver qué lenguaje se utiliza, con palabras sencillas que ellos mismos utilizan en su vocabulario corriente. [...]

La basura de mi paraje

Provincia: Neuquén

Municipio: San Martín de la Andes

Escuela: N° 146 Paraje Trompul

Grado: sección múltiple 3° y 4°

Maestra: Betina

Alumnos: Leo, Mario, Ariel, Guillermo, Maribel, Silvana, Julio, Daniel, Florentino, Andrés, Javier, Sara, Sole, Vaquelina, Dennis y Juan

Del Libro "Ecología en la Escuela" - Espacio Editorial

***Buscando una solución a la basura
como un impacto más en nuestra comunidad.***

Somos alumnos de una escuela que esta inserta dentro de una comunidad aborigen, somos mapuches y a pesar de ser un grupo minoritario estamos preocupados por el incremento de basura en nuestra comunidad.

No sólo las personas que nos visitan arrojan basura por los senderos de nuestra montaña sino que los mismos pobladores perjudican el medio ambiente arrojando basura; y como carecemos del servicio de recolección domiciliaria aumenta la cantidad de desperdicios. Siendo este un lugar turístico consideramos que el compromiso es mayor.

Estamos rodeados de una naturaleza digna de ser respetada y nuestro objetivo es crear conciencia de la importancia que tiene cuidar nuestro entorno por nosotros y por nuestro futuro, para mejorar la calidad de vida.

Se hizo un recorrido por los senderos de nuestra comunidad, limpiando la montaña. Se clasificó el tipo de basura hallada, y se pensó en la forma de reciclar la misma, se realizaron encuestas sobre el destino de la basura domiciliaria.

COMO PROYECTO SE TIENE

- Comunicarse con la comisión Directiva de la comunidad Curruhuinca a los efectos de que por su intermedio les haga llegar a los pobladores nuestra inquietud: la de mejorar las condiciones de nuestro paraje.
- Elaboracion de boletines informativos que lleguen a los pobladores, indicando las posibilidades de reciclar la basura. Utilizar la basura orgánica en la huerta, tanto la de la escuela como la de la casa de cada uno de nosotros.
- Utilizar los desechos plásticos como contenedores de plantines por ejemplo.
- Las cajas de tetra-brik utilizarlas como aislante térmico. Elaboración de afiches abordando el tema, apuntando a tomar conciencia de intentar reubicar la basura.

El país errado

Mario Lodi

Del Libro "El País Errado" - Editorial Laia, Barcelona, 1973

El gran plano se va enriqueciendo con elementos que en su mayor parte proceden de los textos libres de los niños. Un día se nos plantea un problema de solución nada fácil.

-Ayer fui a correos a franquear las cartas de nuestros amigos y vi los jardines del ayuntamiento-dice Cosetta-. Los he dibujado para ponerlos en el mapa y los he hecho muy pequeños, muy pequeños, todavía más que la caravana de los gitanos, sin embargo, no caben.

-No hay más sitio-dice Fabio.

-Claro, porque entre la iglesia y la tienda de Orsolina está la plaza y en el plano, en cambio, está todo seguido-explica Angelo.

-Si allá quisieras poner el bar, tampoco tendrías sitio -añade Carolina.

-Ni aquí...

-¡ Entonces el pueblo está equivocado !-exclama Angelo preocupado. También los demás se muestran preocupados: en efecto, la carretera es demasiado larga por aquí, demasiado corta por allá, aquí el espacio está totalmente ocupado por un edificio y en realidad hay un montón de casas; ¿qué

hacemos ahora?

-Claro -va repitiendo Angelo desconsolado-, deberíamos haberlo medido...

-Además -añade Tiberio-, todas las casas "miran" a este lado y en el pueblo están "vueltas" para el otro.

EI mundo que habíamos construido día a día con lindos colores y que parecía perfecto está completamente equivocado.

La conversación nos lleva a tomar una decisión: guardaremos y completaremos el pueblo equivocado, pero hará falta dibujar otro sin equivocaciones, con las medidas exactas. Todos están de acuerdo. **EI** trabajo nos pone inmediatamente alas en los pies, tal vez porque se ha decidido medir las calles con pasos.

Fabio, Tiberio y Carolina se ofrecen para medir las calles con pasos. Los primeros resultados son un fracaso: las medidas nunca salen iguales, no sólo al tomarlas niños diferentes, sino también cuando un mismo niño repite la medición. Una posible solución es la de atar un cordel de la misma medida a los pies de cada niño, de manera que el paso resulte siempre igual, pero el procedimiento es bastante ridículo y peligroso.

-Es mejor utilizar el metro-proponen.

Tampoco el metro resulta satisfactorio para medir distancias largas y se "inventan" el decámetro. Con el decámetro, construido a base de una cinta, se consigue medir largas distancias con suficiente exactitud. Las medidas, tomadas más de una vez para su comprobación, dan entre sí diferencias mínimas.

Muy pronto los niños se dan cuenta que medir todo el pueblo es una tarea demasiado larga y complicada: hagamos pues, el mapa de una zona más restringida: los alrededores de la escuela. Pero tal vez sea mejor empezar con un espacio limitado, una casa, un aula.

-Si tomamos bien las medidas, podemos ir pegando los dibujos uno al lado del otro.

-Y así, poco a poco, podemos hacer el mapa de la escuela.. .

-Luego, el del barrio, luego el de todo el pueblo...

Encuentro la idea interesante y práctica: permite una fácil distribución del trabajo y la participación de todo el mundo en la confección del mapa, como todos habían participado antes en la realización del viejo plano pegando dibujos.

Hemos llegado a la representación a escala de las áreas medidas.

Una larga conversación aclara una idea: la libreta es pequeña, la habitación es grande; para dibujar esta habitación hace falta: o coger una hoja grande como la habitación, o reducir la habitación mediante un dibujo, de manera que quepa en la hoja.

Algunos toman las medidas con objetos (el lápiz, una hoja, un listón), pero pronto aceptan el metro. Trasladamos las medidas al rayado de la libreta; un metro puede equivaler a la longitud de un cuadrado del papel o a la de dos, según guste, y con la condición que se indique al lado del dibujo la proporción de las medidas: 1 cuadrado = 2 listones; 1 metro = 1 cuadrado, etc.

Los chicos han descubierto una novedad y llenan páginas y páginas de objetos reproducidos a escala: la mesa, la pizarra} el armario, la ventana, la tarima, el tablero, el aula.

Otra novedad recientemente descubierta: el dibujo a escala sobre papel cuadriculado permite comparar las figuras entre sí contando los cuadritos que las componen: es el concepto de área. Se oyen diálogos de este tipo:

-Mi mesa es de 24 cuadrados de un centímetro.

-Mi cocina es de (mide) seis cuadrados de un metro porque tiene tres metros de longitud y dos de anchura.

Queda claro que para saber qué figura es mayor de entre dos, es suficiente contar los cuadritos sobre el papel, que corresponden a los cuadrados de metro (metro cuadrado) o a los cuadrados de los decímetros (dm^2), o de los centímetros (cm^2), o de cualquier otra unidad de medida utilizada: el “paso cuadrado” de Carolina o el “lápiz cuadrado” de Lorena.

Ha sido por un proceso automático que los niños, contando los cuadritos de las libretas en bloques, han llegado a la regla que calcula el área del cuadrado y del rectángulo. No la han formulado, ni siquiera son conscientes de que la saben, sin embargo, todos la utilizan.

El último paso de estos ejercicios ha sido el de prescindir del cuadriculado del papel, que se ha sustituido primero gráficamente y luego mentalmente por una medida correspondiente a un submúltiplo del metro o a una fracción. Ejemplo: el mapa “Alrededores de la escuela” está a escala 1/200, es decir, un metro equivalente a medio centímetro. Y esto para aprovechar al máximo la hoja que teníamos a nuestra disposición.

-Pero si quiero medir algo que no sea “cuadrado” (es decir, no regular) como el parterre del jardín público, que es así -dice Angelo, y con el dedo traza un dibujo en el aire-, ¿cómo se hace?

La pregunta propone un problema grave a juzgar por el silencio con que es acogida.

-Sí, porque...-continúa Angelo- todas las cosas tienen un sitio sobre la tierra, pero no todas son “cuadradas” como las casas. Una bañera tiene un sitio redondo...

-Un pie ocupa un sitio así -observa Tiberio-, y dibuja el contorno de su pie con una tiza.

Dibuja en la pizarra dos figuras limitadas por una línea curva irregular: ---¿Cuál es la mayor- ¿Cómo vamos a medirlas? -les digo dirigiendo la pregunta a Angelo.

DONATELLA:-Yo quisiera decir una cosa pero no sé si está bien. Yo cogería una pasta blanda como la pastelina o la pasta de pastel que hace mi mamá y la pondría sobre la figura A y la recubriría toda. Luego cortaría la pasta en cuadrados y pedazos y los pondría sobre la figura B para ver si es mayor.

LORENA:-Si B es mayor que A, no bastarán los pedacitos que rengas.

-Pero con pasta-descubre Donatella-, no puedo hacer cuadradi-
tos iguales; tendré que hacerlos a ojo.

TIBERIO:-Ya sabes que las cosas hechas a ojo salen siempre mal,
tendrás que medirlos.

-En lugar de la pasta puedes utilizar hojas de papel de la misma
forma, igual de grandes, que puedas poner sobre la figura para medirla así.

-Pero para saber si las hojas son todas iguales-observa Donatella-
tendrás que ponerlas una sobre la otra v tardas mucho rato.

-Esto es verdad-contesta Umberta-, pero es mejor perder mucho
rato y medir bien que hacerlo a ojo.

Angelo entra en la conversación con vehemencia y parece que se va
a cargar todo lo dicho:-¿Por qué estarse ahí contando? Mirad, hagamos
muchos cuadraditos de papel con los números del uno en adelante y cuando la
figura esté llena leemos el último número y ya está.

UMBERTA precisa: -Para medir el sitio que ocupa una cosa hay que
tener una medida.

ANGELO:-Claro, mis cuadraditos de papel.

COSETTA:-¿Y con granos de maíz?

UMBERTA:-No son todos iguales.

COSETTA:-Yo puedo escogerlos iguales o casi iguales.

UMBERTA:-Yo usaría una medida en forma de círculo.

COSETTA:-Pero entre los círculos siempre sobra un pedazo porque
no cierran bien el espacio, como los huevos que nunca llenan la caja y en
medio quedan agujeros.

YO:-iQué os parece que os va a ir mejor para medir con precisión,
medidas grandes o pequeñas.

COSETTA:-A mí me parece que pequeñas, porque con las grandes
no se puede llenar todo, especialmente los rincones donde hay curvas.

FIORELLA:-Es verdad y además es más fácil rellenar la figura.

UMBERTA (la de las hojas):-Es verdad, en las curvas las grandes no
cabén y habría que cortarlas.

COSETTA:-Pero entonces la medida está mal.

DONATELLA:-Podemos cortar las puntas y utilizarlas para llenar los pedacitos que quedarían vacíos.

UMBERTA:-Pues es verdad, los pedacitos se ponen en los agujeros que quedan.

ANGELO:-De todas formas allí, en aquella figura, no caben los cuadraditos.

Dice TIBERIO:-¿Por qué no probamos a ver?

--¿Con qué medida?-pregunto yo.

Tiberio propone que utilizemos una pasta cuadrículada que él mismo trajo un día para preparar paquetitos de cien gramos. Aceptamos la propuesta. Dibujo una figura irregular sobre un cartón, la recorto y todos los niños resiguen con el lápiz el contorno en sus libretas. Cada uno toma su ración de pasta cuadrículada y empieza el trabajo. Al final anotamos los resultados en la pizarra: 58, 61, 61 1/2, 60 1/2, 61, 54, 63, 58, 62, 70...

Dice Tiberio desconcertado:-No debemos haber puesto bien la pasta.

Y Donatella: -Tiene que haber una medida exacta. Algunos números se parecen mucho, como el 61, o por ahí. Creo que éstos son los más exactos.

Cosetta hace otra observación que viene a confirmar la anterior: -La medida mínima es 54, la de Umberta, y la máxima 70, la de Katia. La medida buena debe ser la del medio, o sea, 60.

Se entabla una reñida discusión sobre el tema y al final, para definir con una relativa precisión estos valores medios que expresan las medidas de la figura, los niños deciden dividir los resultados en tres categorías: altos, bajos, medios. Los bajos van del 54 al 58 inclusive; los medios del 59 al 63 y los altos del 64 al 70. Los números incluíbles en la categoría de medios son los más numerosos y en consecuencia tenemos que contentarnos con esta aproximación: "entre 59 y 63".

Enseguida los niños se dan cuenta de que no sólo se equivoca la vista cuando mide "a ojo", sino también la mano que utiliza una medida exacta de por sí. Ya hemos visto, en efecto, como dos niños sacan distintas medidas de un mismo objeto con el mismo metro. Esto es importante y lo subrayo ante los chicos; incluso las medidas que parecen muy exactas son siempre aproximativas.

-También pasa con el calor del aire-observa Fiorella-, nunca estamos de acuerdo al leer la medida de la columna de alcohol.

-El albañil mide con el metro y se le debe escapar algún milímetro.

-Mi papá pesa los caballos vivos con quintales y la carne que vende con Kilos y hectogramos-dice Fabio.

-El campo de mi abuelo era de cinco “pertiche” (1): las “pertiche”, ¿son una medida?-pregunta Cosetta. Le contestan a coro que sí.

-Busj, el tabernero, mide el vino con el litro-dice Carolina que va a su tienda a ver la tele.

-Y también con el medio litro, el quinto y el cuarto- precisa Lorena.

Así, inopinadamente, los niños descubren la enorme cantidad de medidas que usan los hombres.

-El reloj mide el tiempo que pasa.

-El cuentakilómetros mide el camino que se ha recorrido.

-Mi abuela se hace medir la presión de la sangre en casa del médico.

-Y los latidos del corazón.

-Y la lluvia que ha caído.

-Y la humedad del aire.

-Anda, y los zapatos. Yo tengo el 32.

-Y la cabeza; para comprar un sombrero... etc.

La divagación termina con una propuesta de Tiberio. Mirando el mapa político de Italia, dice: -Podríamos medir las regiones para ver cuál es la mayor y cuál la más pequeña.

Las más pequeñas se ven enseguida, pero hay algunas que no pueden ser colocadas fácilmente en una escala de magnitudes. Tiberio observa: -Por ejemplo, a mí me gustaría saber si es mayor Sicilia o Lombardía.

En el armario hay una Italia de plástico con regiones desmontables. Invito a los niños a que cojan las dos que nos interesan y a que las reproduzcan en el cuaderno siguiendo su contorno. Naturalmente, hay división de opiniones, los niños se reparten por mitades iguales a favor de una u otra hipótesis. Cada uno queda encargado, pues, de medir en su casa las dos regiones con los procedimientos que prefiera para poder llevar los resultados a la escuela.

Al día siguiente ponemos los resultados en la pizarra, obtenidos con la utilización de arroz, maíz, pasta de sopa, cuentas de collar, etc.

(1) Medida de longitud empleada en el norte de Italia. IN. del T.)

	Sicilia	Lombardía	diferencia
TIBERIO	120	116	+ 4
ANGELO	131	120	+ 11
LORENA	139	111	+ 28
FIGURELLA	120	113	+ 7
DONATELLA	137	106	+ 31
GIOVANNA	120	113	+ 7
CAROLINA	137	106	+ 31
etc.			

Los números no concuerdan entre sí, pero hay una constante y es que la columna de las diferencias presenta *siempre el signo +*. Todos los niños han llegado, pues, a la conclusión de que Lombardía es más pequeña que Sicilia.

-Sólo un poquito -dice Tiberio-, de cuatro nada más.

-Porque tú mides muy justo -le contesta Lorena- yo, que mido más a ojo, porque no he podido poner los pedacitos demasiado juntos, he encontrado una diferencia de 28.

-Pero, ¿será verdad que Sicilia es más grande que Lombardía?-murmura Mirella poco convencida. Es una duda justificada y vamos a aclararla consultando un volumen de geografía de la biblioteca: Lombardía, 23.822 km²; Sicilia, 25.708 km².

-Podemos medir todas las regiones y ponerlas en fila de mayor a menor -dice Angelo. Yo recuerdo que teníamos entre manos el dibujo del plano y que sería mejor dejar la medida de las regiones para otro día.

Y así lo hacemos.

Los equipos de "técnicos" están trabajando y en poco tiempo disponemos de las medidas de cada aula y del pasillo. Unas palabras para orientarnos, una breve conversación para encontrar la escala más adecuada y ya estamos manos a la obra con el papel cuadriculado.

El trabajo avanza lentamente porque los chicos todavía no saben utilizar con destreza la regla, pero al final todos consiguen, con más o menos precisión, dibujar el plano ante el cual ahora podemos preguntarnos qué aula es mayor.

-Es suficiente contar los cuadrados, no hace falta contar los cuadraditos-dice alguien.

La cuenta no es fácil porque los decimales forman tiras incompletas, pero acordamos aceptar una medida aproximada.

Una vez calculada el área de cada clase es factible ponerlas en orden de mayor a menor.

-Nuestra clase es la más pequeña-gritan los niños-, sólo tiene 30 metros cuadrados.

Escribimos la lista de clases:

Aula del primer curso: aproximadamente 73 metros cuadrados; aula de quinto curso: 53 metros cuadrados; aula de cuarto curso: 38 metros cuadrados; aula de la segunda clase: 34 metros cuadrados; aula de tercer curso: 30 metros cuadrados.

----¿Por qué no ponemos también a los niños en cada aula? -propone Fiorella.

-¿Cómo lo hacemos?

-Dentro ponemos puntitos, como para los días de sol, un puntito para cada niño-aclara.

-Entonces hace falta saber el número de niños -dice Fabio-. Voy yo-y desaparece con un papel en la mano. Al poco rato vuelve con los datos que todo el mundo copia en su libreta. Al unir los puntos rojos correspondientes a los niños, Cosetta exclama: -Fíjate: en segundo hay un niño cada dos metros cuadrados.

Los demás no entienden qué quiere decir y ella les explica:

-Yo he puesto los puntitos de los niños un cuadrado sí y uno no, y en segundo han cabido exactamente, porque en un espacio de 34 metros cuadrados he puesto 17 niños. Es como si cada uno tuviese un pedazo de suelo así... -y coge la tiza y el metro para trazar sobre el suelo la unidad espacial. Sólo que en nuestra clase no hay dos metros cuadrados libres; sin embargo todo el mundo comprende qué es lo que quiere decir Cosetta.

-Y nosotros, ¿cuánto espacio tenemos a disposición para cada uno? -pregunta Tiberio-. Quiero ver en qué clase tienen más sitio los niños-. Tiberio y algunos otros ya tienen claro este concepto en la mente: el aula más amplia es la que ofrece a cada niño más espacio.

Todos tratan de calcularlo; la cosa no es fácil, pero alguien encuentra finalmente la solución: dibuja en fila todos los puntitos que representan los alumnos y a cada puntito le da un cuadrado de la superficie de la clase. Los cuadrados que quedan los vuelven a repartir hasta que están en condiciones de redactar otra graduación, la siguiente:

Espacio a disposición de cada niño: primer curso: 3 m² aproximadamente; quinto curso: 3 m²; cuarto curso: 3 m²; tercer curso, 2 m² y medio; segundo curso, 2 m² exactos.

Comparando esta lista con la anterior, descubrimos que nosotros que nos quejamos de la escasez de espacio, hasta el punto de haber tenido que renunciar al acuario-terrario, tenemos más espacio que los compañeros de segundo.

-Porque allí hay cinco niños más que aquí, pero sólo 4 m² más-dice Angelo.

Los chicos han comprendido, pues, que la anchura de un local se calcula en relación a los alumnos, si lo que se trata de saber es quién tiene más espacio disponible. El dato a tener en cuenta no es el área del recinto, sino el rectángulo de la unidad de espacio que algunos niños extraen de los planos y colocan al lado del dibujo de cada aula.

Pero algunos niños todavía no están convencidos porque: -Al entrar aquí se ven las mesas pegadas unas a otras, y en cambio, en segundo, las mesas están más espaciadas. Sin embargo, hay menos espacio (para cada niño).

-Es verdad.. . y en quinto vi, un día que abrieron la puerta, que todos los niños, en lugar de estar esparcidos por el aula, estaban amontonados alrededor de la mesa del profesor, y el resto de la habitación estaba vacío, no había nada, no había la mesa de la imprenta, ni el caballete de la pintura, nada... sólo un armario. En cambio nosotros tenemos todas estas cosas en un espacio más reducido. ¿Por qué?.

El razonamiento se va perfilando: nos hemos dado cuenta de que nosotros tenemos que compartir el espacio de la clase con la tipografía, el caballete de la pintura, los ficheros, pero no basta. La discusión se anima y se centra en cómo debería estar repartido el espacio de la escuela según las necesidades del alumnado y hasta se llega a prever la necesidad de locales

--¿Por qué no hacen las paredes interiores movibles? -pregunta Cosetta-, así, se podría aumentar o disminuir el tamaño de las aulas según el número de los alumnos.

-¿Cómo podrías trasladar unas paredes que son gruesas como las de un castillo?-observa Fabio.

De todo esto nace la idea de una escuela nueva, racional adaptada a los niños, sana, espaciosa, luminosa.

-No como ésta que (en la que) siempre tenemos la luz encendida y si no hay luz no se puede leer-dice Lorena.

-Los lavabos no tendrían que ser tan fríos como son ahora-observa Umberta.

-Yo haría un huerto pequeño para cada clase...

-Yo un jardín para hacer la gimnasia...

-Pero, ¿es verdad-pregunta Fabio-que quieren hacer un colegio nuevo, aquí en Vho?

Contesto que desde hace más de veinte años se habla de ello pero que la escuela nueva todavía no existe. El ayuntamiento ha pagado las obras de la escalera porque la vieja estaba en peligro de hundirse y era demasiado estrecha; también se había ampliado el aula de quinto curso, y se habían construido los lavabos del primer piso...

-Pero hace frío. ..insiste una voz.

-... y nada más. Sin embargo todo se va renovando poco a poco en el pueblo, las fábricas, el salón de baile, las calles Pero nuestra escuela sigue siendo la de hace cien años.

-En mi casa han pintado las habitaciones-dice uno.

-El amo de mi casa ha hecho un establo nuevo para las vacas-dice otro.

-Mi casa también la han renovado de arriba abajo -añade un tercero.

Casas viejas y casas nuevas, poco espacio y mucho espacio, el caso es que al cabo de algunos días circulaban por entre las mesas unos dibujos extraños.

Me acerco a un grupo que discute, en el que Cosetta y Lorena se pelean, meto las narices en lo que están diciendo:

-Son los dibujos de la nueva escuela-me explica Donatella-. Lorena dice que el dibujo de Cosetta está mal.

Invito a Cosetta a presentarlo, para que podamos discutirlo entre todos. La niña sale del grupo y dice: -También quisiera escribir un texto para contar cómo se me ocurrió la idea de hacer el dibujo de la escuela nueva. Hoy lo haré.

-Lo que tú has hecho-le digo mirando el dibujo-es un proyecto.

-Está a escala: un cuadrado equivale a un metro-dice la niña. Luego va explicando su proyecto que prevé un jardín con muchos árboles delante de la escuela, un patio detrás, un huerto para practicar la agricultura a cada lado, aulas grandes, un gimnasio-cine, servicios comunitarios. La atención está al máximo, la conversación es tensa, seria, uno de aquellos momentos que dejan recuerdo.

LORENA:-Yo también tengo un proyecto para una nueva escuela con aulas grandes.

COSETTA:-Las mías son todas de siete metros por diez.

LORENA:-Dentro de las aulas yo pondría dos habitaciones, una para trabajar y otra para comer. Abajo, todos juntos en el comedor no cabemos, y es incómodo. Solos estaría mejor, los seis comiendo allí en un rincón del aula. Haría falta una habitación para los experimentos.

COSETTA:-Tienes razón. Modificaré mi proyecto poniendo dos departamentos en cada aula, una para los experimentos y para trabajar y otro para comer, pero con sitio para todos.

LORENA:-En el aula haría falta un excusado.

COSETTA:-No estoy de acuerdo. Un lavabo, sí, pero un water no, porque huele mal. Yo los he puesto fuera, pero calentados por los radiadores de la calefacción.

LORENA:-Y las ventanas grandes y las paredes de cristal.

GIOVANNA:-Y persianas para que el sol no nos achicharre.

LORENA:-Yo no haría las aulas dispersas, sino todas bien juntas y con las paredes transparentes para poder ver lo que hacen los demás.

UMBERTA:-Yo haría la escuela en un prado.

COSETTA:-Mi proyecto dice que tendrían que edificarla en el campo de deportes, que es un prado.

UMBERTA:-Y los que practican deporte allí, ¿dónde los metes?

COSETTA:-Pues el campo de deportes se podría hacer en cualquier otro sitio. Allí la escuela estaría entre Piadena y Vho y podría ir todo el mundo.

UMBERTA:-Yo haría que Vho fuera más bonito.

FIORELLA:-Yo derribaría las casas que hay delante del colegio. Ensancharía la calle por allí y pondría parterres hasta llegar a la carretera.

UMBERTA:-Haría falta un parque infantil para nosotros; yo lo pondría en los prados que hay delante de la iglesia.

COSETTA: Adelante de la escuela nueva, en el campo donde ahora hay los gitanos.

LORENA: -Yo cambiaría todas las casas feas y pondría castillos.

UMBERTA:-Es tonto hacer castillos, es mejor casas sanas.

COSETTA:-Serían ridículos y costarían mucho.

UMBERTA:-Los castillos son para los reyes, pero los de antes. Los de ahora también viven en casas.

DONATELLA:-Cosetta, ¿por qué no dibujas la escuela con pisos, uno para cada clase, y el ascensor?

UMBERTA:-Entonces sería como ésta, sin prado.

DONATELLA:-El prado estaría abajo y la escuela arriba.

TIBERIO:-¡Qué bonito tener una escuela nueva y cómoda !

COSETTA:-¡Quién sabe cuando la harán ! Tal vez cuando hagamos el bachillerato, o cuando estemos casados.

UMBERTA: -Si yo fuera el alcalde haría pintar las casas feas con todos los colores, así no serían tan grises y tristes.

TIBERIO:-Parece viejo este pueblo.

COSETTA:-Es que es viejo; nuestra escuela tiene más de cien años.

FABIO: -¿ Cómo se sabe esto?, si ni siquiera el maestro tiene cien años.

COSETTA:-Se sabe porque ya era así cuando vivía mi tatarabuelo.

DONATELLA:-Y porque está escrito en unos papeles que hay en el ayuntamiento.

(Donatella se refiere a un documento al que aludí un día durante una conversación; lo presento a los niños y lo leo: es la copia de una relación de un técnico del Ayuntamiento, añadido al viejo proyecto de la nueva escuela.)

UMBERTA: -Habría que transformar Vho un poco como Piádena que parece una pequeña ciudad con tantas luces por la noche.

CAROLINA:-En Falchetto hay pocas luces y son débiles. Yo por la noche cuando voy a la taberna a llamar a mi papá, tropiezo con el carro y con otras cosas.

GIOVANNA:-Yo tengo miedo de salir por la noche.

FIORELLA: -En mi calle también está oscuro, cerca del portal. Una tarde no había visto a un hombre y casi caí encima.

TIBERIO: -Hace falta luz.

COSE-ITA:-Yo haría primero la escuela, luego la iluminación y luego lo demás.

LORENA:-Yo empezaría por las casas.

FIORELLA y UMBERTA: -Yo, por las luces.

COSETTA:-¿Por qué no vamos a contar al alcalde todas estas cosas?

Anexo 2



Extractos tomados del libro "Didáctica de la libre expresión" *

Luis Iglesias

[...] El basamento más natural, firme y nutricional para la estructuración y el desarrollo del lenguaje escrito del niño, no es otro que el propio mundo de sus vivencias y experiencias. Si al llegar el niño, la escuela no le rechaza ese, su mundo propio, ni intenta separarlo de él, ni sustituirlo por otro artificialmente preparado, sino que, por el contrario, lo ayuda a conocerlo mejor y a enriquecerlo, y además lo utiliza para enseñarle a leer y a escribir, bien pronto ese niño dibujará y redactará pequeñas narraciones referidas a los seres vivos, las cosas, los sucesos y las imágenes de la realidad diaria. Iniciado así su lenguaje escrito de expresión y comunicación, por mucho tiempo crecerá nutriéndose en el plasma vivencial de sus descubrimientos y relaciones, transitando sin dificultades una larga etapa, hasta agotarla, de crónicas autobiográficas, enumerativas y descriptivas. Bien avanzado el ciclo de su aprendizaje primario, se verá cómo aparecen los intentos de otras búsquedas y los ensayos para aprehender un poco a tientas, el dominio del pensamiento subjetivo y abstracto, y la expresión de sentimientos inquietantes. [...]

[...] Este niño, narrador autobiográfico por excelencia, nos abre de par en par las puertas de su individualidad; nunca conoceremos tanto de él por otro camino, ni existe otro instrumento más eficaz para concluir con los grados escolares cortados a guillotina, mudos, sordos y parejos como paralelepípedos. Sólo la escuela que acoge y alienta con optimismo cada intento de afirmación personal eleva el clima de su pedagogía donde son posibles los milagros y donde el maestro llega a ser el amigo más querido y mejor comprendido.

Cuando recibimos sus primeras narraciones, acuarelas o dibujos logrados, nos invade un cálido respeto por su persona, ignorada hasta entonces; y muy a menudo allí donde parecía hallarse un escolar a la manera clásica, los cuadernillos nos denunciaron la presencia viva de un niño de carne y hueso, bien dotado y distinto. [...]

[...] La extorsión con la copia de dibujos modelos, la interferencia del adulto con su concepción notablemente diferente y su crítica de exigencias formalistas, tienden a desvirtuar la esencia infantil, enturbiando los períodos de mayor efervescencia gráfica creadora del niño. Es común ver cuadernos escolares

* *Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, 1979*

con imágenes mal copiadas, no comprendidas ni sentidas como necesidad expresiva; y ver márgenes o tapas de esos mismos cuadernos desbordando monigotes y dibujos animados por una sorprendente vivacidad. Allí es donde comprendemos que él tiene su técnica de composición, su perspectiva, su estilo y su gran audacia para resolver todos los problemas del lenguaje con agilidad segura y fresca. Cuando la escuela recoja todo esto en su íntima estructura y se nutra con la gracia creadora del niño en su total organismo funcional, tendrá al niño con ella, natural y definitivamente; por ahora, aunque se diga hecha a su medida, en verdad está copada por un niño teórico, impersonal, descolorido, de cuya auténtica existencia ningún maestro ha logrado dar cuenta, hasta nuestros días...

[...] Jesualdo compara muchas veces al niño que comienza a ensayar sus medios de expresión propios con el caracol: con las antenas levantadas, también el niño avanza lenta, tímida, cautelosamente en un mundo todavía desconocido, hasta que, al primer choque con realidades adversas, rápidamente se recoge y encueva. Se plantea así la necesidad de extremar los cuidados para que esa sensibilidad encuentre en la clase un clima acogedor, equilibrado y entusiasta; un clima del que estén excluidas todas las formas coercitivas -sin que se eliminen las necesarias exigencias que son indispensables para el aprendizaje- y donde el maestro, en permanente vigilia, disipe a tiempo la más insignificante causa del temor y el miedo.

Desde el primer día de clase se hace necesario ganar con honestidad la confianza de cada alumno -con limpieza, sin trucos, ñoñerías, ni mistificaciones-, para que cada uno de ellos comience pronto a sentir el impulso de la propia seguridad y el apoyo de la comunidad de su aula-taller. Y llamamos así al clásico lugar de las tareas escolares, porque asociamos estrechamente el clima de confianza del que hablamos, a las formas y calidades del trabajo cotidiano.

[...] El viejo lema que aconseja ir en la enseñanza “paso a paso y acabadamente”, posee, en la conducción del aprendizaje, una permanente actualidad. La tarea activa de la clase -realizada en común, en grupos, individualmente- siempre tiene que ser un proceso de búsquedas, información, experiencias, discusión, regulado por el ritmo que se dan los propios protagonistas, alumnos y maestros, y preocupado más por la forma de andar que por el pronto llegar. Un proceso didáctico de esa calidad, ofrece inestimables posibilidades para motivar, nutrir y ensayar el más auténtico lenguaje de expresión, comunicación y creatividad.

[...]

Cuando la escuela ayuda al niño a ver su propio mundo si apresuramiento, a registrarlo en sus dibujos y narraciones día tras día, lo está acostumbrando no sólo a observar, sino también a comparar, a valorar, es decir, a pensar y a sentir. Por

ese camino se llega naturalmente al “pensamiento propio”, como producto del delicado trabajo del razonamiento abstracto; y de la misma manera se llegas a las íntimas demoras de la contemplación, que es el hermoso territorio donde transitan libres y ágiles la imaginación y los sentimientos. [...]

[...] Claro está que esa fecundidad y esa alegría del niño que escribe y dibuja libremente se produce cuando éste encuentra las respuestas sensibles y el recibimiento cálido, serio y auténtico de sus compañeros y, muy especialmente, de sus maestros; son estas condiciones indispensables, nunca hay que olvidarlo, ya que sólo se sostiene y crece el deseo y la propia actividad de expresión creadora del niño, si en su contexto vital se producen los ecos que tanto espera y necesita. Mucho cuidábamos que así sucediera entre nosotros, aunque los niños ya se sentían satisfecho con la lectura comentada y la exposición de sus trabajos en la escuela; veían y sabían que lo que estaban haciendo era importante y trascendente en su comunidad natural, y esto les bastaba. Sin embargo, eran también muy sensibles a las repercusiones que sus obras alcanzaban en el grande y misterioso mundo exterior, y se sentían orgullosos cuando los adultos valorizaban sus realizaciones. *“Una obra -escribe Wallon- es una afirmación personal que implica el acuerdo o, en su caso, el desacuerdo del otro. No está realmente terminada hasta que no está firmada para ser expuesta. También el niño quiere que se apruebe lo que ha realizado, pues de otra manera, o se desinteresa o lo destruye. Por el contrario, un simple garabato, cuya interpretación ha sido aceptada por otro, se convierte en algo que quiere conservar o hacer que se conserve”.* [...]

El vendedor de tierra

Ayer por la tarde,
fue un señor vendiendo tierra
para las macetas;
llevaba un burrito
que se parecía a Platero,
el de Juan Ramón Jiménez.
Mi hermana compró un costal,
le pagó.
Y cuando ya se iban,
el burrito volteó como agradecido,
porque le quitaron un peso
de encima



Texto: Teodoro González

Dibujo: Cirio Hernández

2° g. Escuela “Miguel Hidalgo”, Xapala, México, 1960.

Abundan las razones que nos llevan a insistir en que la actitud del maestro durante el nacimiento y desarrollo de la capacidad expresiva del niño tiene que ser estimuladora, optimista e incluso generosa. Cuando lee, corrige o comenta los cuadernillos, la suya tiene que ser una acción necesariamente dirigida a levantar la más insignificante brizna de valor positivo que se encuentre perdida en la obra del más débil, desconcertante, oscuro de sus niños. Aquí sí resulta paralizante y negativa la posición del magister frío, que sólo espera y exige resultados calibrados según las medidas formales de la escala adulta. Es el propio niño -cada niño- quien nos da el patrón y la norma con los cuales debemos considerar su obra. Nos lo anticipa con sus antecedentes, con todo cuanto ya conocemos sobre él desde que trabaja a nuestro lado, con las alternativas de su crecimiento, sus avances y retrocesos. Nada más importante, incuestionablemente, que detenernos a recoger y considerar sus hallazgos positivos, los débiles ensayos de sus esfuerzos de afirmación, aunque nos lleguen confundidos en una masa de errores circunstanciales. La esencia de sus valores personales, cuando se los va rescatando cuidadosamente, termina por agigantarse y crecer con acelerado ritmo; lo importante es que aprenda a confiar en sí mismo y que no se detenga. [...]

[...] En un aula donde predomina la enseñanza en desmedro del aprendizaje, o donde todo es repetición y copia -a veces con sofisticadas apariencias de modernísima didáctica-, donde no hay una elaboración consciente de los conocimientos porque no se coloca al niño en una situación de investigación, ni se lo ayuda a penetrar por sí mismo los textos, la expresión personal en todas sus formas carece de bases de sustentación y despeje. A un aprendizaje superficial y falso -digámoslo sin subterfugios- corresponde a un lenguaje sin raíces propias y, por lo tanto, fallido, enajenado.

Lamentable frustración es esa, teniendo en cuenta que en el niño que llega a la escuela por primera vez, existen magníficas posibilidades para iniciar un limpio juego de esfuerzo y aprendizaje. Durante sus primeros 5 ó 6 años, ese niño dice y hace tal como ve, siente, razona y vive, es decir, con total fidelidad a *sus propias realidades*; éstas padecen de errores y distorsiones que la psicología genética ha estudiado cuidadosamente. Pero lo cierto es que, si el contexto familiar o social ya no la ha pervertido, en esa infancia todavía sin escolaridad se da con nitidez la unidad monolítica entre vida y expresión tal como no volverá a repetirse en las sucesivas etapas de su evolución. Para verlo mejor, nos detendremos en el siguiente testimonio, que ya hemos publicado en otro lugar con igual propósito:

Marzo de 1959

En el patio de la casa, a pleno sol, Anita -5 años- hace su autorretrato. Pollerita tableada rojo-azul, pullover verde, cabello amarillo de oro..., pero tiene *puestos* zapatos blancos. Siempre el blanco es el color de los conflictos. No sirve. No se lo puede hacer visible sobre el papel.

-Ay! No tengo color para pintar mis zapatos... -exclama con pena .

Luego piensa. Colorea y piensa. Y de pronto, da con la solución: se levanta presurosamente va a cambiar sus zapatos blancos por otros de color marrón. Cuando vuelve, siempre hablándose en voz alta, afirma:

-Sí. Ahora sí. Porque marrón, tengo.

[...] Se confunde, decepciona y detiene al niño a quien se evalúa y clasifica por las formas y la presentación antes que por sus esfuerzos, empeñados a fondo, para sacar a la luz sus pensamientos y sentimientos. Bien los dice Ciari: *“Acontece que el niño, que está orgulloso y contento porque ha sido capaz de expresarse, se siente rechazado y mortificado con una mala calificación, y como no sabe comprender sus errores formales, cree que se rechazan sus ideas”*.

Extracto del libro: "La escuela como investigación" *

Francesco Tonucci

EL NIÑO CONOCE SU AMBIENTE

El niño seguro de sí mismo sabe conocer

Desde su nacimiento, el niño conoce el mundo que le rodea, lo conoce todo y de manera adecuada, es decir, funcional respecto de sus exigencias.

Inicialmente se conocerá a sí mismo, conocerá sus propias manos, su pies, luego lo que está en la cuna, las caras que se inclinan hacia él, las más frecuentes y ligadas a la satisfacción de sus necesidades... Se trata, en una palabra, de un ambiente que va ampliándose, que se descubre a medida que las capacidades de conocimiento del niño se desarrollan. Al principio sólo lo que está al alcance de sus manos, luego lo alcanzable a gatas, por último la casa entera... Pero lo que más nos interesa es observar de qué manera el niño, en cada momento, conoce con la corrección de un investigador.

Si colocamos un objeto en su cuna, el niño demuestra, antes que nada, curiosidad, que es la primera condición para que exista investigación. Luego acerca a sí el objeto, lo explora por medio de sus instrumentos de investigación, por ejemplo llevándoselo a la boca, lamiéndolo, probándolo; formula respecto de aquel objeto hipótesis que va comprobando en posteriores intentos. Su propio comportamiento nos dice, en este punto, que el niño ha madurado un auténtico conocimiento: si el objeto ha sido conocido como dulce, agradable, el niño vuelve a buscarlo; si lo conoce como amargo, desagradable, lo rechaza.

Exactamente como se comporta el investigador. De esta forma, el niño reconoce que sus pies no son objetos, sino parte de su cuerpo; así reconoce que tal cara es buena, y la saluda y la quiere porque le da la comida, le lava y habla con él; así conoce el microcosmo de su cuna; así conoce el espacio de la habitación, de la casa.

Esta capacidad de conocer, es decir, de responder a los problemas que nos plantean cosas conocidas, da al niño gran confianza en sí mismo. Los educadores no suelen atribuir mucha importancia a este factor, pero creo que condiciona todo el proceso educativo. El niño se inclinará a crecer en el conocimiento si se ha dado cuenta de que sabe conocer. En cambio, adoptará actitudes de renuncia, esperará que alguien "enseñe", si algo le ha hecho creer que él no sabe conocer.

* *Miño y Dávila, Buenos Aires*

Poseemos detalles concretos, por ejemplo, de que la primera exploración del espacio, por parte del niño que ha aprendido a desplazarse, es de suma importancia para su futuro desarrollo cognoscitivo. Es decir que, si como a menudo sucede, los padres impiden que el niño se mueva de manera autónoma, que explore la casa fuera de su control, se consolidará en él una conciencia de no saber hacer, de no poderse arriesgar, que llevará consigo por toda la vida y que se manifestará en actitudes de inseguridad y dependencia.

El niño expresa sus conocimientos por medio de sus lenguajes

El niño se expresa a sí mismo y a los demás lo que ha conocido por medio de distintos lenguajes, siempre adecuados y, por ello, cada vez más diferenciados. Es decir, a medida que el ambiente y los conocimientos del niño van ampliándose, entra en contacto con distintas personas y, para comunicarse con ellas necesita de un lenguaje cada vez más rico e inteligible.

En el transcurso de los primeros meses, el niño conoce a su mamá, a su papá, dialoga con ellos y su comunicación es pobre, pero eficaz, hecha de gestos, llantos, emisiones de voz de diferente entonación, de los primeros balbuceos. Pero el profundo conocimiento recíproco que liga a padres e hijos permite que aquéllos entiendan los mensajes y sepan darse a entender. A veces nos sonreímos cuando alguna mamá explica el significado extremadamente complejo de un chillido de su bebé, pero tiene razón, ya que la experiencia la lleva, no a inventar, sino a reconocer los significados de las personalísimas expresiones del niño.

Que el lenguaje del niño, incluso a este nivel, resulta adecuado, lo demuestra la capacidad que posee de exigir la satisfacción de sus necesidades naturales, tanto físicas como afectivas.

Cuando el niño anda, cuando cruza la puerta de su casa, sus encuentros se hacen más frecuentes y ocasionales.

Todo el simbolismo de su lenguaje, sus signos, sus sobreentendidos, ya no bastan, y el niño tiene que iniciar la investigación de la comunicación, usando para siempre jamás un lenguaje comprensible para todos. Por lo menos para todos los de su ambiente.

Tendremos así que el niño, cualquier niño, conoce su propio ambiente y, en su interior, sabe perfectamente entender y darse a entender. Y esto vale también para los niños con trabas físicas o psíquicas, que tal vez se fabricarán un ambiente distinto, pero que en el interior de dicho ambiente se sentirán seguros.

Este sentido de seguridad, de confianza, es muy importante. Es el sentimiento típico del hombre que sabe conocer lo que le rodea y sabe dialogar.

Los lenguajes preponderantes varían con los distintos ambientes sociales

Si, por una parte, es cierto que la manera de expresarse cambia al cambiar la edad y al ampliarse los conocimientos, también lo es, por otra, que los diferentes ambientes tienen modos distintos de expresarse, distintos lenguajes. Y esta diversidad en la comunicación deriva de una diversidad de funciones, tradiciones, etc.

Por ejemplo, en la sociedad urbana, de nivel social medio, los lenguajes oral y escrito han adquirido una importancia casi exclusiva. Otras formas de lenguaje están desapareciendo, y vamos perdiendo sus características y capacidad (mímica, capacidades manipulativas, sensoriales...). Todo, en nuestra vida, se organiza en formas de palabras. Se habla mucho, se lee y se escucha mucho, se escribe mucho.

En la sociedad rural es casi lo opuesto. No hay duda de que en ella el lenguaje oral no está tan desarrollado, y de que el escrito no existe. Los campesinos hablan poco, pero se entienden lo mismo. Un almuerzo de campesinos es un almuerzo silencioso, pero no por ello alguno de los presentes es incapaz o está imposibilitado para comunicar sus necesidades o afectos. Lo que pasa es que habla menos, emplean otras formas de comunicación. Las tradiciones, fuertemente arraigadas, sustituyen en parte la necesidad de establecer acuerdos, cada cual conoce el cometido de los demás y esta autonomía hace que una comunicación verbal resulte supérflua. [...]

LA CREATIVIDAD

[...] Estaba claro que la maestra había enseñado a dibujar la mariposa.

Veamos por un momento lo que ha ocurrido en esta clase. Es lo mismo que he visto en muchos parvularios y en casi todas las escuelas elementales y medias: el maestro se siente en el deber de enseñar al niño a hacer ciertas cosas; por ejemplo, en la clase susodicha ha enseñado a dibujar la mariposa. A partir de ese momento ha sucedido, no obstante, un hecho extraño: el niño no ha dibujado ya su mariposa sino la mariposa de la maestra.

Esto puede parecer natural: *“Estamos en la escuela y el maestro está allí precisamente para enseñar, por lo que nada tiene esto de extraño”*. Yo pienso, en cambio, que el hecho es muy grave, porque en el momento en que renunciaba a su dibujo el niño hacía un razonamiento como el siguiente: “No soy

capaz de dibujar la mariposa". La consecuencia es que la maestra ha inducido en el niño un acto de desconfianza en sí mismo. Si, como creo, esto fuese verdad, sería extremadamente grave, pues entonces la educación pretendería lograr sus objetivos negándose así misma, o sea dando desconfianza al individuo, de modo que para hacer cualquier cosa haya de confiar ciegamente en la enseñanza de otro.

No será ésta una educación liberadora, una educación fomentadora. Aún se mantiene en las escuelas este mecanismo: *"Tú eres capaz de hacer esto y lo otro, y si quieres hacerlo has de aprender de mí, que soy el que te enseñó"*. [...]

[...] A mi juicio, la escuela debería proporcionar los medios, la asistencia y los estímulos para que cada muchacho se desarrolle de modo autónomo, para que cada niño se convierta en una economía social; existe el peligro de que una pretendida educación de la creatividad se transforme en una educación del individualismo y del egoísmo.

Pero este peligro puede alejarse; precisamente la capacidad creativa florece en un contexto social, en la necesidad de encontrar soluciones en un ambiente social. [...]

[...] En la evaluación escolar, el niño es evaluado respecto del cinco, por lo que la nota se mide en función de un niño estándar irreal y preconstituido: el niño que vale cinco.

Se trata de un niño que cada maestro tiene in mente de modo perfecto. Y lo tiene incluso antes de iniciarse el curso. La evaluación es muy coherente con el método, y tan absurda como éste.

Al adoptarse un método creativo, es evidente que la evaluación se hace respecto del sujeto, respecto del niño concreto y no del niño estándar. El niño vale en la medida en que se expresa a sí mismo. La aprobación o el rechazo de un producto son válidos, creo, en la medida en que son evaluación del producto y del esfuerzo personal. Por tanto, cualquier forma de copiar de los otros no ha de ser castigada, puesto que la necesidad de copiar pierde sentido; está claro que cuando copia el niño busca protección, seguridad; basta que demos valor únicamente al producto original para que poco a poco esta necesidad externa desaparezca y sea sustituida por una confianza en los propios medios. [...]

[...] Creo que la verdadera creatividad no es una técnica ni una materia, sino un modo de enseñar, una actitud, una disponibilidad básica que se funda en la confianza en los demás. Será creativa la enseñanza en la medida en que crea que el niño sabe hacer ciertas cosas y lo ayude a encontrarlas y desarrollarlas; en cambio, será represiva la enseñanza que quiera enseñar, dar, imponer. [...]

[...] *"Todos poseen potencialidades creativas"*. Por potencialidad creativa no entiendo en modo alguno capacidad artística, sino capacidad autoex-

presiva. Siempre que hago algo personal, algo mío, original, en el sentido de que lo hago porque se me ha ocurrido a mí, hago algo creativo. Se trata de algo que hago con la cabeza, o sea que comienzo y acabo yo.

Yo no he logrado experimentarlo con mis niños (no me dejaron), y cuando lo intenté unas semanas después de su nacimiento, ya no era verdad: estas capacidades son innatas, pero se pierden casi enseguida si no se utilizan.

Actualmente el niño tiene necesidad de utilizar muchas de estas capacidades. Por ejemplo, parece que a los seis meses es capaz de permanecer a flote, es decir, que puede salvarse en el agua; no es que pueda nadar desde el punto de vista técnico, pero puede agistarse y lograr permanecer a flote. Luego se pierde esta capacidad: si cogéis un niño de año y medio y lo lleváis al agua, ese niño puede ahogarse si no se le sostiene, o sea que ha perdido esa capacidad instintiva.

Con la capacidad creativa ocurre algo parecido: si no se desarrolla se pierde. [...]

LA INVESTIGACION COMO ALTERNATIVA

Esta alternativa metodológica es la investigación.

En la investigación, en el grupo de los que investigan, no hay sitio para uno que sabe y enseña y para otros que no saben y aprenden.

La investigación existe cuando nos hallamos frente a un problema cuya solución nos es necesaria y el método de la investigación impone el que se resuelva el problema utilizando los conocimientos anteriores de forma nueva, creativa.

Este es el aspecto más apasionante y promociona¹ de la investigación, la posibilidad de que fructifiquen los conocimientos, no para limitarse a un juego de preguntas estériles que pongan a prueba la memoria, sino para resolver auténticos problemas, los de cada día. Desde luego, se trata de una propuesta optimista basada en la confianza en el niño, que pasa a ser artífice de sus propios conocimientos, de su cultura. Pero pasa a serlo, no de manera banal y simplista, como se llevara dentro de sí una cultura que, por él mismo, por evolución natural, puede sacar a la luz del día; pasa a serlo en un ambiente de trabajo apasionante en el que se procura recobrar la fusión de trabajo y juego esencial para el equilibrio del hombre, pasa a serlo con la asistencia de un educador que rechace su misión de “enseñar” para asumir otra más respetuosa, más auténtica: la de promover el trabajo, tutelarlo y orientarlo. Y el educador puede hacerlo sin trapear, sin fingir no enterarse de nada, si la investigación es auténtica y correcta, ya que, en efecto, el maestro no sabe y es necesario investigar

todos juntos. No conoce la repuesta al problema porque se trata de un problema anclado en la realidad, pero sabe la manera de enfrentarse con un problema, cómo se recojen los datos, como pueden analizarse.

Para ser auténtica, la investigación tiene que respetar algunas exigencias.

Puede investigarse sólo acerca de lo que se tiene al alcance, sobre lo cercano.

El niño empieza por conocer su mano, luego usa este instrumento ya conocido para coger el palo y, cuando haya comprendido las características de ese palo, podrá emplearlo para acercar la pelota a él.

El niño trabaja siempre sobre lo inmediato, sobre lo más inmediato, y a medida que aumentan sus conocimientos las fronteras de lo inmediato se ensanchan y se hace mayor el alcance de sus manos, de sus ojos.

El estudioso puede llevar a cabo investigaciones acerca de los fenicios sin tener que fiarse ciegamente de un texto porque sus "manos" llegan hasta los fenicios, porque dispone de los instrumentos, como la arqueología, las lenguas y tradiciones de la época, que le permiten enfrentarse críticamente con la historia de aquel período.

El niño conoce lo que le rodea, en lo que está a su alrededor, puede buscar la lengua, las matemáticas, la historia, la geografía, las ciencias... descubrir, hacer evidente, estudiar las componentes de su cultura.

Cada auténtico conocimiento se vuelve a su vez problema y entonces el ambiente inmediato pone en contacto con otros ambientes más lejanos, siguiendo cada vez caminos distintos, según los enfoques. Del barrio se pasa a la ciudad, de un acontecimiento a sus precedentes, de la expresión dialectal a las tradiciones y a la lengua madre, de la naturaleza enferma a las causas de la contaminación. Como puede verse, no existe el menor peligro de transformar la escuela en un cúmulo de observaciones banales, superficiales. Es posible volver a estudiar la historia, la lengua, la literatura, las mismas nociones, pero como momentos necesarios en un proceso de desarrollo más amplio administrado por el propio niño.

La segunda característica de la investigación es el riesgo que entraña.

El niño, el muchacho que investiga, es decir, que se enfrentan con problemas auténticos en los que están personas y cosas tangibles, llega siempre a unas formas de acción. La verdadera cultura mueve a la gente. Cuando en Paliano (Frosinone) se realizó una investigación sobre la contaminación y los niños comprobaron la muerte biológica del río Sacco, quisieron protestar, ser recibidos por el oficial sanitario, escribir al alcalde, al Ministerio de Sanidad.

El maestro debe ser consciente de este riesgo porque, al llegarse a este punto, pretender detener a los muchachos sería más grave que si se les hubiera impedido iniciar la investigación. En tal caso mejor sería renunciar honradamente.

Tercera característica. La investigación es una actividad típicamente de grupo. Freinet ha escrito mucho al respecto. Por lo demás, sería absurdo abordar grandes problemas, como lo son todos los verdaderos problemas, con la necesidad de recoger datos, elaborarlos, comprobarlos, etc., cada cual para sí. Ello significa que la clase tendrá que reorganizarse para una tarea de grupo, eliminando la estructura mesa del maestro-pupitres, favoreciendo las mesas de trabajo, tan claramente ilustradas por los muchachos de Barbiana. Deberán desaparecer los libros de texto que, como ya se dijo, sirven sólo para una tarea individual y de simple aprendizaje repetitivo; en cambio, se echará mano de multitud de libros de consulta. Por último, y esto es lo más importante, el maestro deberá saber trabajar en grupo. Hoy en día, casi todos los maestros intentan promover grupos de trabajo, pero casi ninguno, por su educación y por la praxis de la vida escolar, sabe trabajar en grupo con sus colegas. Por otra parte, es absurdo que una persona que no sabe arriesgar sus propias opiniones en una tarea colectiva con sus iguales sepa incluirse en una tarea de grupo, de personas inferiores, por lo menos en cuanto a edad, respetándolo, tuteándolo sin constreñirlo ni manipularlo.

Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje

Isabel Solé

Del libro: "El constructivismo en el aula" - Editorial Graó - Colección Biblioteca del aula.

Tal vez el lector haya tenido la oportunidad de ver una hermosa película argentina titulada *Un lugar en el mundo*. Uno de sus protagonistas, Ernesto, un muchacho seguro de sus posibilidades y emprendedor, disfruta desafiándose a sí mismo y a los demás: por ejemplo, con su carro, tirado por un caballo, libra todos los días una carrera absolutamente temeraria con el tren, y todos los días le gana.

Un episodio de la película relata que el adolescente, atraído por Luciana, una chica del pueblo que nunca acudió a la escuela, intenta que su padre -que ejerce de maestro- convenza al padre de ella para que pueda aprender a leer y a escribir. La negativa tajante de éste no arredra a nuestro héroe, quien decide llevar a cabo su propósito -alfabetizar a su amiga- incluso en condiciones adversas (a escondidas, transgrediendo una prohibición, sin que nadie se entere). Lo que él no podía prever era que la condición más adversa iba a encontrarla en su alumna, quien se rendía incluso antes de iniciar la tarea, respondiendo a los primeros intentos del profesor con un descorazonador "*no puedo, no puedo, ¡es que yo soy muy burra!*". Superar esa resistencia fue el reto principal de toda la situación, pues hasta que fue vencida, la alumna no pudo progresar.

Este episodio ilustra bastante bien la temática que queremos tratar en este capítulo, concretándola en el ámbito del aprendizaje escolar. ¿Qué es lo que hace que ciertas personas, como nuestro protagonista, muestren una clara tendencia a enfrentarse a los retos que la vida les propone, incluso a inventárselos, sin que las dificultades le hagan desistir de su propósito? ¿Por qué otras personas, como la amiga/alumna, muestran la tendencia contraria, es decir, que incluso cuando pueden contar con ayudas adecuadas se inhiben frente a los obstáculos y no logran superarlos? ¿Se pueden establecer relaciones entre una determinada forma de verse a sí mismo ("*Es que yo soy muy burra*"; ganarle todos los días el pulso al tren) y esa tendencia a la que hemos aludido? ¿Hasta qué punto la capacidad de aprender o de hacer se ve condicionada por la seguridad (de éxito o de fracaso) que tenemos en nosotros mismos? Esa seguridad, esa forma de verse, ¿es algo dado, algo que se aprende?

En definitiva, lo que vamos a plantear aquí es la cuestión de las relaciones entre los aspectos cognitivos y los afectivos y relacionales en la construcción del aprendizaje en el ámbito de la escuela. Lo vamos a plantear desde la concepción constructivista que se ha presentado en el capítulo anterior, y sin ninguna pretensión de exhaustividad. El enfoque que hemos adoptado parte de lo que significa construir significados sobre los contenidos de la enseñanza, y a partir de ahí explora aspectos como los enfoques del aprendizaje, la motivación y su relación con el autoconcepto, la construcción de éste en el curso de las interacciones significativas para el alumno, las representaciones mutuas que en ellas intervienen y las expectativas que contribuyen a generar. Todo ello nos conduce al *sentido* y de ahí nuevamente al *significado*, para poner de relieve sus estrechas conexiones.

Lo que aprendemos cuando aprendemos

Del mismo modo que consideramos que en el aprendizaje intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional, y en general todo aquello que suele incluirse en las capacidades de equilibrio personal, estamos convencidos de que éstas no se construyen en el vacío ni al margen de otras capacidades. Cuando aprendemos, nos implicamos globalmente en el aprendizaje, y el proceso seguido y su resultado repercute también en nosotros de forma global. De ahí que lo que se forja en las situaciones de enseñanza, como veremos, sea algo más que la posibilidad de construir significados acerca de contenidos concretos, incluso cuando éstos son considerados de forma amplia y diversificada.

Cuando hablamos de atribuir significado, hablamos de un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo, y que nos conduce a revisar y aportar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje. Esa movilización no finaliza aquí, sino que, como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, desde leves hasta drásticas, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognoscitiva.

Se ha caracterizado este proceso como un proceso animado por un interés, una motivación, en el que un equilibrio inicial se quiebra, provocando un desequilibrio que obliga al individuo a llevar a cabo determinadas actuaciones (ver el párrafo anterior) con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio (reequilibrio). Si todo sale bien, tras el proceso, el individuo habrá aprendido. Si no sale tan bien, no habrá aprendido aquello que se pretendía que aprendiera (aunque puede haber aprendido otras cosas: por ejemplo, que lo que él sabe no es tan seguro como parece).

Desde luego, ésta es una visión muy dinámica del proceso de aprendizaje, y lo es pese a ser muy parcial, pues no hemos introducido todavía el polo de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de ser dinámica, es una visión fría, y en cierto modo artificial, de lo que podemos suponer que ocurre.

Empecemos nuevamente por el principio. Hemos dicho que el proceso de aprender supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber. ¿Qué es lo que hace posible que se produzca dicho interés? ¿Se debe estrictamente a la constatación del desequilibrio cognitivo? En cualquier caso, ¿qué es lo que hace que tras la percepción del desequilibrio algunas personas, en algunas ocasiones, sean capaces de emplearse a fondo hasta llegar a reequilibrarse nuevamente y otras o las mismas personas en ocasiones distintas simplemente abandonen la tarea, la enfoquen desacertadamente y, en definitiva, no logren su objetivo (aprender)?

Es probable que no pueda darse una respuesta única a estas preguntas; es seguro que no puede darse sólo desde el ámbito de las competencias y capacidades cognitivas: tanto en la toma de conciencia del desequilibrio como en la acción que se desencadena tras ella intervienen aspectos cognitivos y emocionales (que pueden llevar, por ejemplo, a negar el desequilibrio y a impedir el aprendizaje; o incluso a aceptar el desequilibrio y a verse incapaz de superarlo, lo que nuevamente impide aprender, como parece ser el caso de la “alumna” de nuestro ejemplo inicial).

Como todo el mundo sabe, en el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional, y como todo el mundo sabe también, el aprendizaje y el éxito con que los resolvamos desempeña un papel definitivo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal. Está de más indicar que dichas capacidades mediatizan la actualización de otras: las de relación interpersonal, o las cognitivas, por poner ejemplos bastante claros.

Aunque todo el mundo sabe estas cosas, la verdad es que todavía disponemos de pocos datos sobre lo que cabría suponer un estado más específico de conocimiento; es decir, no sabemos con precisión cómo interactúan lo afectivo y lo cognitivo, así como no sabemos con seguridad cómo intervenir para potenciar esa relación en beneficio de la formación global del alumno. Hay que añadir a lo dicho que con frecuencia tampoco hemos sabido aprovechar el conocimiento de que ya disponemos en la actualidad, siendo así que la planificación, implantación, y evaluación de situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje no siempre poseen las características más adecuadas para fomentar dicha formación, cuyo sesgo hacia lo “intelectual” parece definitivamente instalado, sobre todo en las etapas superiores.

No queremos decir que cuando se enseña no se tenga en cuenta la presencia de los aspectos afectivos; señalamos tan sólo que, quizá porque hemos tenido durante muchos años una visión enormemente simplificadora de la enseñanza (y quizá porque cuando hemos ido construyendo una representación más realista de ella, y por lo tanto más compleja, dicha representación se ha nutrido esencialmente de elementos que tiene que ver con lo cognitivo), lo afectivo y relacional ha ido quedándose ahí, estando pero sin saber de qué manera, algo así como el acompañante fiel discreto que a veces ayuda, a veces interfiere y a veces bloquea. Para ser sinceros, deberíamos reconocer que muchas veces han sido esos bloqueos los que nos han permitido percatarnos de su presencia; un poco tarde, en realidad.

Dado que una hipótesis subyacente en el constructivismo entendido en toda su amplitud es que cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver al mundo y de relacionarnos con él, y dado que parte importante de ese aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el aprendizaje escolar. Ello es lo que se pretende cuando se habla de sentido y significado (Coll, 1988) y de lo que vertebra su relación; es lo que se pretende también en este capítulo.

Hay que señalar en seguida que se trata de una explicación hipotética, pues no disponemos de datos empíricos que la apoyen, al menos en su conjunto; y hay que señalar también que se trata de una explicación parcial, pues las construcciones a las que nos referimos (autoconcepto, representaciones, atribuciones, etc.) se construyen no sólo en el marco de la educación escolar, que será el ámbito del que nos ocuparemos, sino también en otros contextos de desarrollo. Es más, nuestra aproximación al contexto escolar es también parcial, pues no nos ocupamos aquí de la influencia de la relación entre iguales, que cabe suponer intensa, en esa construcción. Es, por último, una explicación genérica, pues no da cuenta de las diversas casuísticas (como las de los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter permanente, por ejemplo) que, sin duda alguna, deberían modularla.

A pesar de estas evidentes limitaciones, el intento puede tener sentido, ya que pretende señalar las vinculaciones que pueden existir entre diversos e importantes factores presentes en las situaciones educativas, que las hacen extraordinariamente potentes, pero también extraordinariamente complejas.

Disposición para el aprendizaje, situaciones de enseñanza y evaluación

Como se verá en otros capítulos, una de las condiciones que Ausubel consideraba indispensable para la realización de aprendizajes significativos era la manifestación, por parte del alumno, de una disposición hacia el aprendizaje significativo, esto es, de una disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos. Hace ya algunos años (Coll, 1988), esta disposición para el aprendizaje fue relacionada con uno de los enfoques del aprendizaje relatados por los propios alumnos (Marton y cols., 1984) cuando se les preguntaba por la forma como abordaban la tarea de estudiar: el enfoque profundo.

En este enfoque (Entwistle, 1988), la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable. Quizá facilite entender lo que supone dicho enfoque si lo comparamos con el **enfoque superficial**. En este caso, la intención se limita a cumplir los requisitos de la tarea, de tal modo que más importante que la comprensión del contenido es prever el tipo de preguntas que puedan formularse sobre él, lo que el profesor va a considerar relevante, y cosas similares. Se produce un desplazamiento del interés desde el “núcleo” intrínseco de contenido hasta la “periferia” de las exigencias extrínsecamente planteadas.

Como puede observarse, las diferencias no son despreciables. De una forma tal vez simplificadora, aunque clara, Entwistle las resume como sigue.

Enfoque profundo: Intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; exámen de la lógica de los argumentos.

Enfoque superficial: Intención de cumplir los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos (Entwistle, 1988, p.67).(*)

() Marton y colaboradores señalan también la presencia del enfoque estratégico, a través del cual los alumnos intentan alcanzar el máximo rendimiento posible, planificando su estudio en función del tiempo, del material y otros factores. En nuestra opinión ese enfoque pertenece a otra dimensión distinta, y puede ser supeditado tanto a un enfoque superficial como profundo.*

Hay que tener en cuenta que estos enfoques se aplican a la forma de abordar la tarea y no al estudiante; es decir, un alumno puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro, aunque se observan tendencias hacia el uso de enfoques profundos y superficiales.

¿Cuáles son las causas que inclinan a los alumnos hacia un enfoque u otro en el aprendizaje? ¿Qué es lo que hace que un alumno muestre mayor o menor disposición hacia la realización de aprendizajes significativos? Digamos de entrada que dichas causas son variadas y que, además, aparecen estrechamente interconectadas. Añadamos aún que, como veremos inmediatamente, no se encuentran ni pertenecen exclusivamente al universo del alumno, sino que se crean, al menos en parte, en la propia situación de enseñanza. Ésta funciona como el “contexto físico” en que los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje construyen el “contexto percibido” (Bronfenbrenner, 1987) en el que consideramos que es necesario buscar las razones de la atribución de sentido.

Parece existir acuerdo en conceder al interés por el contenido, a las características de la tarea propuesta y a los requisitos de la evaluación un papel primordial en el enfoque con se aborda el estudio. Para sentir **interés, hay** que saber qué se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar). Desde luego, si un alumno no conoce el propósito de una tarea, y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone el estudio en profundidad. Al contrario, cuando todo ello permanece desconocido, lo que emerge como guía son las indicaciones del profesor para cumplir con los requisitos de la tarea, que al no poder ser relacionadas con las finalidades a que responden pueden hacer adoptar un enfoque superficial.

Este enfoque prevalece en clases cuyo método de enseñanza favorece la dependencia y en las que se combina el exceso de trabajo con la falta de tiempo. Cuando la dinámica que se ha establecido en un grupo exige que el profesor detalle minuciosamente las consignas que acompañan a una tarea, o que se atribuya en exclusiva su seguimiento, podemos afirmar que se favorece la dependencia de los alumnos; conviene percatarse de que éstos no necesitan preocuparse mucho por comprender lo que hacen, pues conseguir las indicaciones del profesor se aseguran el éxito. Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando.

Por otra parte, como señala Entwistle (1988), el enfoque profundo requiere tiempo, y si se exige demasiado y muy rápidamente, la única salida de los alumnos para evitar un fracaso es estudiar de forma superficial. No puede pretenderse que los alumnos interactúen fuertemente con el contenido, que lo relacionen con conocimientos anteriores, que extraigan conclusiones, que comprendan y que todo ello se haga, además, a la voz de “¡ya!”. En ese caso, lo sensato es cumplir las exigencias, incluso si no se sabe muy bien lo que se está haciendo.

Algo parecido puede suceder cuando los alumnos deben pasar de un profesor a otro y de una a otra materia sin solución de continuidad, ubicándose cada hora en un ámbito de conocimiento con poca o nula relación aparente con el ámbito anterior o posterior, y ocupando buena parte de sus esfuerzos en conocer y adaptarse a las distintas exigencias, estilos y manías de los docentes.

En las condiciones anteriores, y otras similares, puede ocurrir que la ansiedad (o si se quiere, el desequilibrio) que en cierto grado siempre se encuentra presente en el aprendizaje, se torne demasiado intensa. Ello puede provocar el miedo al fracaso y, en consecuencia, la adopción de enfoques de aprendizaje que lo eviten, principalmente enfoques superficiales, orientados a cumplir los requisitos más formales de la tarea (en ocasiones, esa ansiedad excesiva conduce sin más a negar la necesidad de aprender, lo que se manifiesta con el recurso a conductas estereotipadas: “esto ya lo sé”, “es lo mismo de siempre”, que de hecho impiden el avance).

Toda la situación puede verse además salpicada por las características de los procesos de evaluación, por los ritos que los acompañan y, más concretamente, por las de los exámenes o pruebas a que son sometidos los alumnos. En muchas ocasiones, las preguntas que incluyen son de carácter cerrado, e invitan a éstos a reproducir, con el mínimo de variaciones posible, datos, conceptos o nociones que fueron estudiados con anterioridad. El fomento del enfoque superficial se hace, entonces, por una doble vía: por la de pedir aspectos concretos tal cual se encuentran en los libros (más que una interpretación personal de ellos, más acordes con un enfoque profundo), y por la de desencadenar la ansiedad del alumno, que se mostrará preocupado por la forma de recordar la información que debe permitirle cumplir con los requisitos de la tarea. Se comprenderá fácilmente que todo ello se agudiza cuando, además, dichos exámenes son frecuentes, pues se instala entonces la práctica de “estudiar para la prueba”.

En síntesis, que nuestros alumnos tiendan a un enfoque profundo no es una cuestión de suerte, sino el producto de diversas variables, algunas de las cuales tienen que ver con lo que les proponemos que hagan y con los medios de que nos dotamos para evaluarlos. Tener en cuenta que la elaboración del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda experta, aliento y afecto, puede contribuir a que el proceso se modifique en cierto grado para que se ajuste más a lo que esperamos: que los alumnos aprendan, y que estén contentos de aprender; que los profesores comprueben que sus esfuerzos son útiles, y se sientan gratificados.

Motivación, autoconcepto y representaciones mutuas

Más allá de las condiciones “objetivas” de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que, como hemos visto, pueden predisponer más o menos hacia la realización de aprendizajes significativos, lo que nos interesa es cómo los alumnos las perciben, pues esa interpretación no es ajena a la forma cómo van a abordarlas y a las estrategias de aprendizaje que van a poner en juego. Esas estrategias variarán, como hemos visto, de acuerdo con la intención con que el alumno se enfrenta a la tarea: intención de establecer relaciones entre lo que se le presenta y lo que sabe, intención de cumplir estrictamente los requerimientos que se le plantean, etc.

Las diversas intenciones han sido relacionadas con frecuencia con la motivación intrínseca y extrínseca, que a su vez aparecen como algo que posee el alumno, como un elemento que hace referencia exclusiva a su universo personal (lo que tiene su traducción en la práctica educativa en ejemplos parecidos a los que siguen: *“No se puede trabajar con este grupo; están completamente desmotivados”*. *“Siempre es mejor trabajar con los de Primer Ciclo; ¡tienen tantas ganas de aprender!”*).

A este respecto, conviene indicar, en primer lugar, que las situaciones de que hablamos son situaciones sociales, e incluyen a “otros significativos” para el alumno, su profesor y otros compañeros, de los que cabe esperar algún papel; es decir, que el alumno se encuentre o no motivado no es responsabilidad únicamente suya. En segundo lugar, como ha sido señalado por Coll (1988), aludir a la motivación que siente el alumno -intrínseca o extrínseca- para explicar por qué en ocasiones lo que le mueve es la intención de aprender y otras la de cumplir, no soluciona el problema, pues en ese caso habrá que explicar por qué en ocasiones se siente intrínsecamente motivado y en otras no. En tercer lugar, lo que el alumno aporta a cada situación en concreto no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que

implica también los aspectos de carácter emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal: es decir, la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, en definitiva, todo lo que le permite encontrar sentido -o no encontrarlo- a una situación desafiante como es la de aprender. De ahí que para explicar el sentido que puede encontrar el alumno a una tarea de aprendizaje y por lo tanto la motivación que siente, debemos recurrir a los aspectos mencionados intentando descubrir su delicado engranaje.

A la vez que se construyen significados sobre los contenidos de la enseñanza, los alumnos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o, por lo contrario, inabordable y abrumadora, desprovista de interés o inalcanzable para sus posibilidades. Desde luego, construyen también representaciones sobre sí mismos, en las que pueden aparecer como personas competentes, interlocutores interesantes para sus profesores y compañeros, capacitados para resolver los problemas que se plantean, o, en el polo opuesto, como personas poco hábiles, incompetentes o con pocos recursos. A su vez, los "otros" presentes en la situación de aprendizaje pueden ser percibidos en una amplia gama de representaciones que discurre entre un polo en el que compañeros y profesor pueden ser vistos como personas que comparten objetivos y ayudan para la consecución de la tarea o, en el polo opuesto, como rivales y sancionadores.

Así, podemos afirmar que, cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender; cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender algo: que no somos capaces de aprender (y podemos atribuirlo a distintas causas, no todas igualmente lesivas para la autoestima). Todo ello tiene lugar en el curso de las interacciones que se establecen en el seno de la clase, alrededor de las tareas cotidianas, entre alumnos, y entre los alumnos y el profesor; y es en el curso de esas interacciones cuando se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación de enseñanza-aprendizaje, y que afecta a todos sus protagonistas. Tapia y Montero (1990, p. 187 y ss.) señalan que la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es "la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas" (lo que sería propio de la motivación extrínseca).

Quiere esto decir (al menos así lo interpretamos) que cuando uno pretende aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima, lo que sin duda constituye un buen bagaje para continuar afrontando los retos que se le presentan. El autoconcepto que se ve influido por el proceso seguido y los resultados obtenidos en la situación de aprendizaje, influye a su vez en la forma de enfrentarse a ella, y, en general, como ha sido puesto de manifiesto por Rogers (1987) y Rogers y Kutnick (1992), en la forma de comportarse, de interactuar, de estar en el mundo.

El autoconcepto (Fierro, 1990) incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban, aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. Puede referirse al individuo globalmente entendido o bien a alguna dimensión o aspecto concreto. El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo, e incluye juicios valorativos, lo que se denomina **autoestima**. Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y no existen muchas dudas acerca de que los niños y adolescentes con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela. Más discutible es el sentido de esa relación (¿es una alta autoestima lo que influye en los resultados o son éstos los responsables de una elevada autoestima?), aunque parece sensato pensar que lo que existe es una influencia mutua, una relación circular o, mejor, en espiral.

El autoconcepto se aprende o, si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con “otros significativos” (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. En el curso de las interacciones que vive, el niño elabora dicha visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos “otros” tienen respecto de él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo. Así, acaba uno viéndose simpático o molesto, listo o torpe, pesado o encantador, porque eso es lo que los demás, muchas veces de forma totalmente inconsciente, es lo que le transmiten:

“A ver cuánto le da a Inés el problema, que ella nunca falla. ”

“Pedro, ¿a que hoy tampoco trajistes los deberes?”

“Esto de aquí no lo hagas, no lo vas a entender. Cuando termines el tercer ejercicio, vuelves y veremos si lo supistes resolver. ”

*“¡Bueno! Yo no he dicho nada, lo habéis dicho todo vosotros!
¿Os dais cuenta de todo lo que sabéis de proporciones?”*

Éstas son algunas verbalizaciones de un excelente profesor de matemáticas que permiten ver la sutileza con que muchas veces se “cuelan” en nuestro discurso apreciaciones sobre los demás. Probablemente es inevitable que ocurra y, por supuesto, se produce no sólo en clase, sino en cualquier situación interpersonal (con nuestra pareja, con los amigos, con nuestros hijos). Pensar que ocurre no lo evita, pero nos permite ser cuidadosos, especialmente en los casos en los que las apreciaciones no son muy positivas.

En el marco que vamos dibujando, puede ser interesante reflexionar sobre el hecho de que las interacciones que tienen lugar en la escuela (y bien podríamos afirmar que todas las interacciones) están teñidas por las representaciones mutuas de los protagonistas de la interacción. Coll y Miras (**1990**) señalan que las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos (lo que piensan y esperan de ellos, las capacidades e intenciones que les atribuyen) funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo, y contribuyen a generar unas expectativas que en ocasiones, como luego veremos, pueden llegar a modificar la actuación de los alumnos en el sentido por ellas marcado. Los autores añaden que el fenómeno de las representaciones se produce también en sentido inverso, así que las representaciones que los alumnos tienen acerca de sus profesores pueden también llegar a ser determinantes de la actuación de éstos.

En el origen de las representaciones se encuentra, por supuesto, la información procedente de la observación mutua, aunque en situación escolar no hay que menospreciar en absoluto la influencia que pueden ejercer las informaciones recibidas: en el caso de los alumnos, por compañeros de otros cursos, por la “fama” del profesor, etc. (*“es un hueso; suspende cantidad”, “parece muy duro, pero en el fondo, nada”*). En el caso de los profesores, dicha influencia proviene de las informaciones transmitidas sobre un grupo clase o sobre algún alumno individual por sus compañeros, por los informes de evaluación, por los expedientes escolares, por informes psicológicos. Todo ello contribuye a la formación de una imagen del otro que la experiencia cotidiana puede encargarse de reforzar o de modificar por completo.

En definitiva, cuando un profesor entra en su clase, ya sea en el primer curso de Primaria, ya sea en el último de Educación Secundaria Obligatoria, trae consigo una visión de sus alumnos que indudablemente influye en lo que les va a proponer, en cómo va a proponérselo y en cómo va a valorarlo; recíprocamente, la percepción que los alumnos tienen de su profesor les va a hacer interpretar de un modo u otro dichas propuestas. En el sentido que unos y otro atribuyen a lo que deben hacer interviene no sólo el cómo cada uno se ve a sí mismo, sino el cómo cada uno ve a su interlocutor (y cómo cree que el otro le ve a él).

¿Y cómo se ven mutuamente alumnos y profesores? En el caso de éstos últimos, lo que les conduce a formarse una u otra representación de un alumno determinado es su mayor o menor proximidad a su “imagen de alumno ideal”, variable para cada profesor, pero con algunos rasgos mayoritariamente compartidos: respeto a las normas establecidas, interés por el trabajo, constancia, esfuerzo, participación. En síntesis, lo que valoramos, en general, es la asunción de las reglas de juego que define la institución para lograr sus objetivos (Coll y Miras, **1990**). A ello hay que añadir variables referidas al aspecto físico de los alumnos (¿con una cierta tenciencia a esperar mejor comportamiento y

rendimiento de los alumnos más atractivos!) y los estereotipos ligados al sexo, que hacen predecir mayor competencia de los alumnos en función del sexo en determinadas áreas curriculares, así como diferencias en el respeto a las normas escolares.

En las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, son de primera importancia los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se le trasmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación de sus profesores. El peso de estos factores es tanto más elevado cuanto más bajo es el nivel de escolaridad; así, en la enseñanza secundaria, aún cuando continúan siendo importantes, estos factores se equilibran con otros de carácter quizá más “académico”: conocimiento de la materia, capacidad para motivar e implicar a los alumnos, claridad de las exposiciones, etc. Los aspectos afectivos y los relacionados con el rol de “instructor” ligado a la tarea docente (junto con el de “mantenedor de la disciplina”; Hargreaves, 1977) se mantienen estables en las representaciones de los alumnos mayores, pero en éstos cobran también importancia aspectos más puntuales, como el desempeño del profesor ante situaciones conflictivas o comprometidas.

Las representaciones mutuas, la forma de vernos, constituye un elemento esencial para comprender la relación que se establece entre las personas en el curso una interacción. Dado que esa forma de vernos mutuamente no es neutra, sino valorativa, cabe esperar su influjo en la forma de relacionarnos. En el ámbito de la escuela, ¿cómo influyen las representaciones en la interacción educativa responsable de que el alumno sea capaz de atribuir sentido y significado a lo que se le propone? Ello nos conduce a ocuparnos de las expectativas.

Expectativas y atribuciones

Quizá sea conveniente recapitular para situar nuestro discurso: hemos empezado preguntándonos por los factores responsables de la disposición al aprendizaje, como condición previa para atribuirle significado. Ello nos ha llevado a considerar brevemente los distintos enfoques con que se puede abordar el aprendizaje (superficial y profundo) y a relacionarlos con la motivación (extrínseca o intrínseca) subyacente. Hemos establecido, no obstante, que hablar de motivación era decir poca cosa, y que avanzar exigía preguntarse acerca de lo que se encuentra detrás de la motivación, y por lo tanto, del **sentido**. De ahí que hayamos tenido que ocuparnos brevemente del autoconcepto y de su construcción en el curso de las relaciones interpersonales en las que juegan un papel determinante las representaciones mutuas que construyen sus protagonistas.

Parece evidente que la opinión que tenemos de una persona nos hace esperar de ella determinados comportamientos, así como nos permite desechar la posibilidad de que incurra en otros. Trasladando este principio a la situación escolar, podemos afirmar que alumnos y profesores no sólo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que se comporten en un cierto sentido acorde con esa forma de verse. Es lo que se ha llamado fenómeno de las expectativas, que ha sido estudiado con profusión en lo que atañe a las que los profesores tienen sobre sus alumnos.

Durante una primera época, dominada por el impacto del provocador y clásico trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968), que establecía una relación prácticamente directa entre las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos y el rendimiento efectivo de éstos, se llegó a considerar que las expectativas funcionaban como “profecías de autocumplimiento” (véase “El fenómeno de las expectativas” pág. 97). En la actualidad, se supone que esas expectativas pueden llegar a modificar la conducta de aquellos sobre quienes se generan, pero que para que ello ocurra hay que contar con numerosos factores mediadores, que condicionan la formación de las expectativas y que determinan que tengan o no impacto en el rendimiento de los alumnos. Entre estos factores emerge con fuerza el autoconcepto, que vuelve a surgir como elemento vertebrador entre las situaciones de enseñanza y aprendizaje (y todo lo que implican) y la posibilidad que tienen los alumnos de atribuirles sentido y significado.

Para empezar (Jussim, citado por Coll y Miras, 1990; Rogers, 1987), las expectativas que los profesores, a partir de diversas fuentes (informaciones previas, primeras observaciones, aspecto físico, sexo), generan en relación a sus alumnos, pueden mantenerse, si existe acuerdo entre ellas y las actuaciones de éstos, o modificarse, cuando lo que se produce es discrepancia; el que se mantengan estables o que cambien depende también de otros factores, como la rigidez de las expectativas iniciales.

En función de lo que esperan de ellos, los profesores proporcionan a sus alumnos (muchas veces inconscientemente) tratamientos educativos diferenciados que pueden traducirse en cosas diversas: tipo y grado de ayuda educativa que se les brinda, apoyo emocional y retroalimentación más o menos positiva que reciben, tipos de actividades en que se les permite participar, oportunidades que se les ofrece para aprender, cantidad y dificultad de los materiales que se utilizan como recurso educativo. Todo ello varía en función de cómo se considera al alumno, en función de la influencia que el profesor cree que ejerce sobre él y en función de las causas a que atribuye sus éxitos y fracasos. Y ahí hay algunos aspectos curiosos, que dan que pensar.

Parece ser que los profesores creemos que nuestra influencia y control es mayor sobre los considerados buenos alumnos. Todavía en relación a éstos, tendemos a atribuir sus **éxitos** a causas internas (como la capacidad y sus fracasos a causas externas o situacionales (como la dificultad intrínseca de la tarea). Sin embargo, cuando el alumno no es tan bueno, atribuimos **sus fracasos** a causas internas (como su escasa capacidad) y los éxitos a causas externas, como la suerte, la simplicidad de la tarea o bien a causas internas no estables, como el esfuerzo: “*aunque no es brillante, ha podido hacerlo, porque se ha esforzado mucho*”.

Es interesante constatar que este patrón tiene algunas consecuencias o puede tenerlas. Si un profesor considera que el fracaso de un alumno (de un buen alumno en cuyas posibilidades confía) se debe a que ese día se encuentra algo despistado o a que la tarea es demasiado complicada, entonces puede intervenir para ayudarlo más, para alentarle, para modificar aspectos de la tarea que la hagan manejable. Esa intervención convierte algo inabordable en un reto interesante, y se posibilita no sólo el aprendizaje, sino la experiencia emocional de haber aprendido. Sin embargo, cuando el fracaso se atribuye a la poca capacidad del alumno, la actuación del profesor puede ser distinta, pues reposa en la escasa confianza en el alumno para aprovechar las ayudas (de hecho, muchas veces éstas se limitan a proporcionar “más de lo mismo”) con lo que aquél pierde la oportunidad no sólo de aprender, sino de experimentar que aprende.

Esta apreciación general se concreta en campos específicos. En el ámbito de la lectura, por ejemplo, y cuando los niños leían en voz alta, Allington (1980) encontró que, ante los errores, los profesores tendían a corregir una proporción más elevada de los cometidos por alumnos considerados malos lectores (un 74% de correcciones) que de los cometidos por buenos lectores, que eran corregidos únicamente un 34% de las ocasiones en que hubiera sido posible hacerlo (lo que ya en sí mismo es indicador).

Además, en el primer caso, las intervenciones del profesor eran del tipo “decir él la forma correcta” o bien inducían al lector a fijarse en aspectos de descodificación mientras que cuando se equivocaba un buen lector los profesores tendían a enseñarles el contexto para que ellos mismos pudieran compensar su error. Los malos lectores aprenden que se equivocan o a insistir en actividades de bajo nivel, mientras que los buenos lectores aprenden estrategias muy funcionales para compensar su error.

De forma consecuente con lo hasta ahora relatado, los alumnos responden, se adecuan de diversa forma a los distintos tratamientos educativos que a ellos se dirigen, mostrando mayor o menor interés, atención, implicación, dedicación, esfuerzo en las actividades que se les propone, de manera que pueden acabar confirmando las expectativas de sus profesores. Aquellos sobre los que se depositaron expectativas positivas, y que, en consecuencia, han

recibido ayuda, atención, retroalimentación positiva por parte del profesor, probablemente mostrarán un elevado rendimiento (lo que confirma las expectativas generadas); por su parte, los alumnos de los que se esperaban pocos éxitos, y que en consecuencia pueden haber recibido una ayuda educativa de menor calidad, tanto a nivel cognitivo como afectivo-relacional, confirmarán también las expectativas generadas, porque no han encontrado las condiciones adecuadas para mejorar su rendimiento.

Con frecuencia, los alumnos de quienes se esperan dificultades reciben propuestas que se encuentran por debajo de sus posibilidades (o por decirlo en otros términos, propuestas que no hacen referencia a sus capacidades potenciales, sino estrictamente a sus competencias actuales ya probadas). Aunque ello sin duda responde a la mejor intención, conviene tener en cuenta que puede ser poco motivador para el alumno, e implicarle escasamente, así como a su profesor; es el caso del niño que va realizando trabajos que **ya sabe hacer** porque se considera que los otros se encuentran fuera de su alcance. En realidad, no se favorece así el avance ni el progreso a través de esa zona privilegiada en la que se puede enseñar y aprender.

Una vez más, no se trata de un proceso mecánico, sino mediado por múltiples factores. Que se cumplan las expectativas depositadas sobre los alumnos, depende de los conocimientos con que éstos abordan la situación de enseñanza y que interactuarán con la ayuda que se les presta, sea ésta menor o mayor; depende del valor que atribuyen a la escuela y a las actividades escolares; depende del grado en que el profesor sea para el alumno un “otro significativo”, y de la importancia que conceda a la opinión que tenga sobre él, y depende, sobre todo, del autoconcepto de los alumnos, tanto en lo que se refiere al conocimiento de sí mismos como al grado en que se valoran (autoestima).

El autoconcepto, como antes hemos indicado, funciona en alguna medida como un esquema cognitivo, aunque, eso sí, un tanto especial. Cuando este esquema se encuentra teñido negativamente, es decir, cuando se trata de un autoconcepto negativo (que, no lo olvidemos, es, al menos en parte, consecuencia de apreciaciones negativas construidas en las experiencias escolares), las expectativas negativas tienden a confirmarse, lo que refuerza una escasa autoestima, estableciéndose así un círculo cerrado difícil de romper. Es lo que ocurre cuando un alumno considera que es un fracaso en matemáticas, y su profesor lo cree así también; ni éste va a poder plantearle la tarea como algo que aquel, con su apoyo y con esfuerzo por su parte, puede superar, ni el alumno va a encontrar entonces ayuda y fuerza suficiente para salir del círculo y entrar en una espiral que le permita el progreso.

En el autoconcepto influye (y es a la vez consecuencia de éste) la tendencia que los alumnos muestran al atribuir sus éxitos o fracasos. Los alumnos pueden percibir que los resultados que obtienen en la escuela son atribuibles a características internas (estables o variables), como la capacidad o el esfuerzo, o, al contrario, atribuirlos a causas externas poco predecibles y escasamente controlables, como la naturaleza de la tarea, la opinión que de ellos posee el profesor, la suerte, etc.

Podemos formular la hipótesis de que los resultados, positivos o negativos, que se atribuyen a causas internas tienen más posibilidades de influir (positiva o negativamente) en la autoestima que aquellos resultados que se atribuyen a causas externas (tanto en el caso de que sean favorables como desfavorables). Parece obvio que la persona acostumbrada a ver coronada su actuación con el éxito se encuentra en inmejorables condiciones para atribuirlos a la propia capacidad y esfuerzo, lo que refuerza su autoestima y permite generar expectativas positivas respecto de sus posibilidades para afrontar nuevos retos y tareas. Simultáneamente, el alumno que tiene una experiencia repetida de fracaso terminará considerando su responsabilidad en este hecho, pudiendo llegar incluso a atribuir sus eventuales éxitos a factores que no controla, como la suerte o la benevolencia del profesor. Se refuerza en este caso una autoestima negativa y unas expectativas poco favorables para seguir avanzando.

Recordemos en este punto el origen social del autoconcepto, la importancia que tiene en su formación las interacciones con otros significativos y las apreciaciones sobre uno mismo que de forma un tanto inconsciente se forjan en esas interacciones. Recordemos también que en el sentido que atribuimos a la tarea de aprender, y a cualquier tarea, nuestra forma de vernos y de valorarnos es esencial. Y recordemos también, antes de abordar el último apartado de este capítulo, que el autoconcepto y la autoestima (y su papel mediador en el aprendizaje escolar) no pueden comprenderse sin aludir a las representaciones que construyen los protagonistas de la situación educativa, sin referirnos a las expectativas que generan y sin tener en cuenta los mecanismos de atribución; no se trata de relaciones mecánicas, en términos antecedente/consecuente, sino de algo mucho más complejo y dinámico, más semejante a un proceso en espiral, en el que todo influye en todo y en que es difícil asegurar qué fue primero.

EL FENÓMENO DE LAS EXPECTATIVAS

Una breve descripción del trabajo inicial de Rosenthal y Jacobson ayudará al lector a hacerse una idea. A partir de una serie de trabajos que mostraron la influencia de las expectativas de los investigadores sobre la actuación de los sujetos experimentales, Rosenthal y sus colaboradores formularon la hipótesis de que las expectativas de los profesores pueden influir igualmente en el rendimiento de sus alumnos.

Para confirmar dicha hipótesis llevaron a cabo una investigación en una escuela de Enseñanza Primaria mediante el siguiente procedimiento: los profesores de dicha escuela administraron a los alumnos una prueba que les fue presentada como nueva y en fase de estandarización, prueba que supuestamente permitía identificar a los alumnos que podían realizar un “despegue” en su aprendizaje; en realidad, los profesores estaban aplicando un test de inteligencia general, ya estandarizado. Una vez realizada la corrección de la prueba por los investigadores, fueron seleccionados al azar el 20% de alumnos de cada una de las clases, que fueron presentados como los que estaban preparados para despegar (grupo experimental frente al 80 % restante que fue señalado como grupo control).

Sin entrar en detalles en el procedimiento seguido ni en los análisis realizados, los resultados, medidos mediante tres post-tests (a los 8, 12 y 36 meses del test inicial) y teniendo en cuenta las evaluaciones realizadas por los propios profesores, indicaron una mejora significativa para los alumnos del grupo control, que fueron caracterizados además por sus profesores como más despiertos intelectualmente, más curiosos y más autónomos. Aunque sería necesario matizar esta apreciación global aportando datos sobre determinadas variables, para Rosenthal y Jacobson no existe duda alguna acerca de que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos pueden llegar a modificar su rendimiento real.

El impacto de esta experiencia fue inmediato; si en este caso, inducir expectativas positivas había tenido un efecto también positivo sobre los sujetos en quienes se depositaron, ¿qué ocurriría cuando las expectativas fueran de tipo menos positivo? Ese impacto se tradujo en una gran cantidad de trabajos que intentaron replicar los resultados obtenidos, trabajos que a veces confirmaron y a veces negaron el fenómeno de las expectativas. Tras una primera fase en la que dicho problema se abordó de forma un tanto mecánica (expectativa: efecto seguro), investigaciones posteriores han ido explorando las condiciones y los mecanismos que influyen en la formación de las expectativas de los profesores, así como los que determinan que tengan o no impacto en el rendimiento de los alumnos.

El lector interesado puede consultar el trabajo de Coll y Miras (1990) ya citado en este artículo, o los más específicos de Rosenthal y Jacobson (1968), Rogers (1987) y de Carlier y Gottesdiener (1975), quienes revisan un conjunto de investigaciones realizadas tras el clásico experimento de Rosenthal y Jacobson.

Sentido y significado: lo afectivo/relacional y lo cognitivo en el aprendizaje

Quizá ese entramado de complejas relaciones explique que el auto-concepto sea a la vez causa y efecto del rendimiento escolar; obviamente, quien aprende es una persona globalmente entendida, de modo que el camino que sigue y los resultados que obtiene influyen no sólo en unas determinadas capacidades (de tipo cognitivo, por ejemplo), sino en la elaboración de una imagen de sí mismo, imagen que, conviene recordarlo, nunca es neutra. (*)

Con esta imagen, el alumno se acerca a la tarea de aprender; a una tarea que no es sencilla, que le va a exigir una fuerte implicación y una actividad intelectual nada despreciable: atender, seleccionar, establecer relaciones, tomar conciencia de ellas, evaluar, etc. Que pueda hacer todo eso, es decir, que se encuentre en disposición de realizar el proceso que le conducirá a la elaboración de aprendizajes tan significativos como sea posible, depende, en buena parte, de que pueda atribuir sentido a todo ello. Con el sentido, como ya se ha dicho (Coll, 1988; 1990), se alude a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno al acto de aprender.

Para que una tarea, de aprendizaje o de cualquier tipo, tenga sentido para nosotros, es necesario que se den algunas condiciones. Como mínimo, existen tres requerimientos cuyo grado de presencia va a determinar que dicha tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza. En primer lugar es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado. En definitiva, la respuesta a estas preguntas o a otras parecidas que contribuyan a que el alumno tenga claro el objetivo que se persigue con una tarea y las condiciones de realización, resulta fundamental para que pueda atribuirle sentido. Esta condición exige, entre otras cosas, un esfuerzo de los profesores para ayudar a los alumnos a comprender lo que se pretende llevar a cabo; puede contribuir también a que el propio profesor se plantee el sentido que tienen las tareas que propone, lo que redundará, sin duda, en propuestas cada vez más razonables y atractivas.

Si sólo se tratara de comprender el propósito de una tarea, nuestro intento de mostrar los factores afectivos y relacionales implicados en la atribución de sentido podría chocar con el escepticismo del lector (aunque dichos factores son tan potentes que a veces nos negamos a hacer las cosas sin saber exactamente de qué se trata, simplemente porque no queremos o no podemos). En realidad, "conocer o comprender el propósito" no es un proceso aséptico,

(*) Como ya ha sido comentado, la persona que aprende elabora también una representación de la propia situación de aprendizaje, representación teñida afectivamente.

estrictamente cognitivo; cuando nos encontramos ante una propuesta, ésta puede parecernos atractiva, sensata, estimulante, inabordable, fuera de lugar o delirante por completo, y estos matices (¡importantes matices!) forman parte de la comprensión que de ella elaboramos.

Para atribuir el sentido necesario que nos permitirá implicarnos de verdad en una tarea, hace falta que la veamos atractiva, que nos interese, que podamos percibir que cubre una necesidad; esa necesidad puede funcionar entonces como motor de la acción. No siempre es fácil percibir la necesidad que cubre un aprendizaje; no siempre éste se encuentra en la franja de nuestro interés. Como pusieron de relieve los grandes renovadores de la educación, ya a principios de este siglo (Claparède, 1932; Dewey, 1947), la necesidad, el interés, se crean y se suscitan en la propia situación de enseñanza / aprendizaje. Esta condición para el sentido puede conducir a revisar no sólo algunas de las tareas que proponemos o de los contenidos que enseñamos, sino también, y quizá sobre todo, la forma de presentarlos o de organizarlos. No es lo mismo “la lección o unidad que toca” que participar en un proyecto para el que nos resulta necesario disponer de ciertos instrumentos conceptuales y procedimentales; no es igual ajustarse a unos temas y a un orden previamente establecidos que poder participar en la elección de determinados tópicos sobre los que se va a trabajar.

Se trata de que los alumnos no sólo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que los hagan suyos, que participen de la planificación de aquélla; de su realización y de sus resultados de forma activa, lo que no supone únicamente que hagan, que actúen y que realicen; exige además, que comprendan qué hacen, que se responsabilicen de ello, que dispongan de criterios para evaluarlos y modificarlos si es necesario. Cuando una tarea que se ajusta a las posibilidades de los alumnos les es presentada como algo que permite cubrir determinadas necesidades (de aprender, de saber, de hacer, de influir, de cambiar), y cuando se les ofrece la oportunidad de que se impliquen activamente en ella, estamos poniendo las condiciones para que dicha tarea les interese. El interés no viene dado, no está ahí siempre; hay que crearlo, y una vez que se suscitó, cuidarlo para que no decaiga. Su mejor alimento es, no hay que olvidarlo, la experiencia de que se aprende, y de que se puede aprender.

La percepción de que se puede aprender actúa como un requisito imprescindible para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje. Ésta, como ya se ha señalado, debe consistir en un reto, es decir, en algo que no ha sido ya adquirido por el alumno y que se encuentra dentro de sus posibilidades, aunque le exija cierto esfuerzo. Uno tiene que sentirse razonablemente capaz, con recursos, para realizar ese esfuerzo; otra cosa distinta es que los recursos de los que hablamos aludan a la actuación autónoma o a la actuación compartida, que se traduzcan en ayudas cuantitativa y cualitativamente distintas. Lo realmente imprescindible es que quien debe aprender entienda que con su aportación y esfuerzo, y con la ayuda necesaria, va a poder superar el reto que se le plantea.

Cuando esto no ocurre debemos, en propiedad, dejar de hablar de reto, y referirnos al aprendizaje como carga que abrumba, como desafío que no se puede superar. En estos casos, da igual que se comprenda lo que se pretende, incluso es lo mismo que se encuentre interesante; el aprendizaje ha dejado de ser todo eso para convertirse en un espejo que devuelve una imagen devaluada de uno mismo, que no ayuda a restituir la confianza en las propias posibilidades, y del que se puede prever que uno va a salir mal parado. En relación a todo esto, resulta necesario reflexionar sobre el influjo que las notas pueden llegar a ejercer en el autoconcepto, especialmente cuando acaban siendo el mediador principal de lo que ocurre en el aula, es decir, cuando son lo más valorado, implícita o explícitamente. También deberíamos analizar lo que siente un alumno que habiéndose esforzado y quizá habiendo dado lo mejor de sí mismo, “no llega” y recibe una calificación negativa; probablemente no tenga mucho sentido para él seguir esforzándose.

La forma de verse a uno mismo influye de este modo en la forma de ver la situación de enseñanza/aprendizaje; un autoconcepto negativo, como ya habíamos sugerido, no constituye un buen bagaje para aprender. Conviene recordar ahora los numerosos aspectos implicados en las interacciones que contribuyen a forjar el autoconcepto en la escuela (representaciones mutuas, expectativas, atribuciones), lo que impide considerarlo únicamente como algo que “trae” el alumno a la situación educativa. Conviene recordar también el carácter mediador que posee el autoconcepto entre las demandas que plantea la institución y las respuestas que el alumno puede construir para ellas. Y sobre todo cabe insistir en su dimensión vertebradora entre lo social y lo individual, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo relaciona¹ que intervienen en la formación global de la persona. En dicha formación, la construcción de conocimientos tiene un papel muy importante, no sólo por lo que supone en sí, sino por lo que a través de ella se construye: una visión de uno mismo y de los demás, de las situaciones en que se encuentra y de las propias capacidades para afrontarlas, visión que jamás es neutra.

Tal como lo vemos, y como hemos intentado explicar, el sentido que podemos atribuir al aprendizaje es requisito indispensable para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Es lo que nos mueve a aprender, y es también lo que aportamos a una situación que nos va a implicar activamente.

A su vez, la construcción de significados propia del aprendizaje significativo, y, consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio.

Partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que, sin duda, favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia óptima entre lo que aporta y lo que se le plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias hace posible que se forje una imagen positiva y ajustada. Interpretar la situación de enseñanza como un contexto compartido, contribuye a que el alumno se sienta a la vez como un interlocutor interesante y con la seguridad que da saber que otro más experto está ahí para ayudar, para enseñar a llegar donde todavía no se puede solo. Asegurar que el alumno pueda mostrarse progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que le va a conducir a ellos, en su realización y control y, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, traduce confianza en sus posibilidades y educa en la autonomía y en la responsabilidad. Valorar sus resultados en relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado es probablemente lo único que con justicia cabe hacer, y fomenta la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo.

Está de más decir que todo ello se inscribe en el marco de unas interacciones caracterizadas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza que proporcionan. Unas interacciones presididas por el afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar; en las que encuentran también su lugar la exigencia y la responsabilidad, la rivalidad y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo. En el curso de esas interacciones, y en otras muchas que se establecen dentro y fuera del contexto de la escuela, se forjan y se educan las personas en todas sus capacidades; conviene, pues, cuidarlas, pues lo que en ellas se construye es mucho, seguramente más de lo que a primera vista parece.

Bibliografía

- ALLINGTON, R.L. (1980): "Teacher Interruption **behaviors during primary-grade oral reading**". *Journal of Educational Psychology*, 72-73, 371-377.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona. Paidós.
- CLAPAREDE, E. (1932): **La educación funcional**. Madrid. Espasa Calpe.
- DEWEY, J. (1947): **L école et l'enfant**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- COLL, C. (1988): "**Significado y sentido en el aprendizaje escolar**": *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C. (1990): "**Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza**". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): **Desarrollo psicológico y educación**. Vol. II pp. 435-453.
- COLL, C., MIRAS, M. (1990): "**La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje**". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): **Desarrollo psicológico y educación**. Vol. II pp. 297-313.

- CARLIER. M., GOTTESDIENER, H.** (1975): "Effet de l'expérimentateur, effet du maitre, réalité ou ellusion?" *Enfance*, 2, **219-241**.
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid. Paidós/MEC.
- FIERRO, A.** (1990): "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación*. **Vol. II** pp. 175-182.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D.J.; ENTWISTLE, N.J. (1984): *The experience of learning*. Edimburgo. Scottish Academic Press.
- ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid. Visor/MEC.
- ROGERS, C.; KUTNICK, P. (comps.) (1992): *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona. Paidós.



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

PRESIDENCIA
DE LA NACIÓN
