

F.01/22/05

372.4/5

PROYECTO 1

MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA I

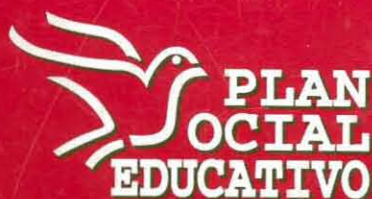
MEJOR EDUCACIÓN
PARA TODOS

PLAN SOCIAL EDUCATIVO

ACCIONES
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN

ENCUENTROS

Por una Escuela
para Todos



PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

2

| |
|------------------|
| INV 022105 |
| SIG Foll 3924 |
| LIB 5 |

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



PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Producción Pedagógica:

- Patricia Maddonni
- Liliana Goldberg
- Beatriz Alen

| | |
|---|-----------|
| Análisis de tres experiencias de Retención Escolar | 5 |
| Introducción | 5 |
| Cuando los chicos quieren ir a la escuela | 7 |
| El trabajo con la comunidad..... | 8 |
| La participación activa de los docentes en el proyecto..... | 9 |
| El aprendizaje de los niños..... | 9 |
| La retención escolar en el ámbito rural: | |
| una práctica con historia | 9 |
| a • Respondiendo a la singularidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje..... | 14 |
| b • La sensibilidad y la respuesta a las necesidades, sucesos y hechos que ocurren en la comunidad | 15 |
| c • La formación de redes de sostén, aprendizaje y profesionalización docente | 17 |
| El plurigrado en escuelas urbanas: | |
| una estrategia de retención para alumnos con sobreadad | 19 |

Análisis de tres experiencias de Retención Escolar

INTRODUCCIÓN

Relatar experiencias pedagógicas resulta un hecho enriquecedor, porque a partir del relato es posible recuperar las historias de las instituciones, de las búsquedas y desvelos de quienes en ellas enseñan y aprenden. En el relato se pone en palabras un saber pedagógico, el que los docentes ponen en acción día tras día en las aulas, en las direcciones de las escuelas, en los distritos o zonas que supervisan. A través del relato se puede producir también un nuevo saber pedagógico, pues el relato hace posible analizar las experiencias, extraer de ellas conceptualizaciones valiosas para orientar nuevas prácticas o para enriquecer las que ya se vienen transitando.

Con la presentación de estas experiencias, narradas por sus protagonistas, tenemos la intención de dar continuidad a la propuesta contenida en el material **“Encuentros por una escuela para todos”** y destacar tres cuestiones que inciden fuertemente sobre las posibilidades de retención de las instituciones educativas. Estas son: la presencia de un proyecto profesional como componente esencial de todo proyecto pedagógico innovador; el trabajo cooperativo de los docentes, los alumnos y la comunidad; y el respeto y revalorización de los diferentes contextos de vida como punto de partida y meta irrenunciable de las experiencias educativas dirigidas a los niños de los sectores más postergados de nuestra sociedad.

Nos guía también la intención de compartir cómo es posible “llenar” de realidad el espacio que media entre la formulación de un proyecto y su transformación en experiencia efectiva. Este espacio suele ser el territorio de las incertidumbres, del desaliento, de las marchas y contramarchas.

Por eso, damos cuenta de estas vicisitudes, no ya desde los ricos aportes teóricos que al respecto conocen los docentes, sino desde historias encarnadas en aquellos maestros que se desempeñan en una situación de aislamiento y adversidad.

La experiencia transmitida por el director de la escuela de Manzano Amargo, la directora de la escuela de Rodeo Colorado o los docentes, directivos y supervisora de la ciudad de Rosario nos permite recuperar y eslabonar sucesos, reconstruir y comprender la historia, el devenir y las transformaciones de las instituciones. De manera tal que se convierte en un incentivo porque permite creer en la posibilidad de su realización efectiva, identificando condiciones que puedan ser reproducidas, adecuándolas a otros contextos y anticipando posibles obstáculos que puedan dificultar su marcha. De ahí que estos relatos tengan valor en sí mismos.

Incluimos algunas líneas de análisis con el propósito de acercar una manera de mirar la singularidad de cada una de estas experiencias, para recuperar en ellas ciertas notas distintivas del trabajo pedagógico, institucional y socio-comunitario orientado a la retención escolar. Examinaremos fundamentalmente las acciones tendientes a la construcción de la autoestima de quienes aprenden y enseñan en estas escuelas; a la consolidación de vínculos de confianza entre los integrantes de la comunidad educativa y al afianzamiento del sentido de pertenencia a las instituciones y los grupos.

■ ■ ■ ■ ■ Cuando los chicos quieren ir a la escuela ■ ■ ■ ■ ■

El relato de la experiencia de Manzano Amargo se centra en las estrategias socio-comunitarias que el director y los docentes implementaron para que, acortando las distancias que separan a la escuela de la comunidad, se logre la incorporación, permanencia y promoción de todos los niños en edad escolar. Sin duda, los resultados de esta experiencia se deben a la propuesta pedagógico didáctica que llevaron a cabo sus maestros, y que aparece desahollada en algunos tramos del relato mientras se insinúa en otros.

En este análisis abordaremos las diferentes dimensiones de esta experiencia: didáctico-pedagógica, comunitaria y administrativa. Todas ellas fueron motivo de reflexión y acción. Por eso comenzamos por preguntarnos: de niños no escolarizados a una deserción casi nula, de niños aislados y desvinculados de la escuela, a una escuela albergue que los reconoce y cobija, ¿qué ha pasado? ¿cómo fue posible lograrlo?

Todo proyecto tiene un sentido y una finalidad y está marcado por una concepción ética, entendiendo por ello el énfasis puesto en un determinado marco o sistema de valores que sostiene las prácticas: la obligación de garantizar el derecho efectivo de los niños a la educación y de ejercer la responsabilidad de educar, delegada por la sociedad y el Estado, en un marco de solidaridad, compromiso, equidad y de respeto hacia las personas, sus particularidades y sus necesidades.

Fueron sin duda estos valores los que impulsaron al director de la escuela de Manzano Amargo y a sus docentes -frente a la falta de escolarización que afecta a un importante número de niños de la comunidad- a tomar la decisión de organizar una escuela convocante y contenedora.

Por eso salir casa por casa a buscar a los niños suponía no sólo el reconocimiento de su identidad de niños y escolares, sino también el cumplimiento de la ley que debe garantizarles el ejercicio efectivo de su derecho a aprender en el marco de la institución escolar.

El proyecto pedagógico en la escuela de Manzano Amargo pudo implementarse porque la tarea se orientó a crear tres condiciones fundamentales: la aceptación de la propuesta de incorporación de todos los niños por parte de la comunidad, la participación activa de los docentes en el proyecto y su apropiación por parte de los niños.

El trabajo con la comunidad

En esta experiencia, el trabajo realizado con la comunidad para promover la aceptación y el compromiso con la propuesta de lograr la plena escolarización de los niños se centró, fundamentalmente, en instalar un diálogo claro y confiable. Los docentes -seguros de la legitimidad de los cambios que proponían- hicieron de ella no una mera imposición sino un puente que los vinculara con los padres y los niños desde una escuela que debía reorganizarse y modificarse, para cumplir con la obligación y el derecho de enseñar y aprender.

Las apelaciones a la ley que menciona el director de Manzano Amargo en su relato, se entrecruzan con la calidad de los acuerdos que tiene que realizar con los padres. De esta manera, las condiciones adversas de vida no son desatendidas, muy por el contrario, dan marco a la tarea de la escuela que se niega a ser un componente más de tal adversidad.

Por eso es importante tener una escuela digna, bien administrada, con ambientes propicios para enseñar, aprender y vivir. Que trascienda las privaciones del medio en que está inserta, que constituya una verdadera oportunidad de transformación de algunas características de ese medio y permita así, tanto a los niños como a los padres, confiar en sus propios recursos y no tomar sus condiciones de vida como su único destino.

La inclusión de un miembro significativo de la comunidad como es el agente sanitario en los ámbitos rurales, logró, por un lado, optimizar el trabajo de incorporación de los niños a la escuela, y por otro ampliar la relevancia de sus funciones conectando así dos servicios que se potencian al estar indisolublemente unidos: educación y salud.

El trabajo con la comunidad tuvo como meta y condición la creación de un vínculo de confianza mutua. El respeto por la palabra dada, la transparencia en la administración de los recursos, la promoción de lazos solidarios y de otros estilos de intercambio entre hombres y mujeres a partir de las propuestas que ofrecía la escuela, afianzaron la pertenencia a una institución que llegó a ser, después de siete años de trabajo, un componente del espacio social de Manzano Amargo más que un polo de la relación escuela-comunidad.

La participación activa de los docentes en el proyecto

Como resultado de la armonización de los objetivos personales de profesionalización docente, e institucionales de incorporación y retención de todos los alumnos en edad escolar, la tarea que la escuela desarrollaba comenzó a ser responsabilidad de todos sus miembros

¿Cuáles fueron las condiciones para lograr tal grado de pertenencia? Sin duda, muchas que escapan a este análisis. Pero nos interesa particularmente detenernos en una de ellas: la posibilidad de que la escuela fuera para cada docente un escenario de exploración de sus iniciativas didácticas y pedagógicas, siempre orientadas a dar coherencia y riqueza al proyecto global.

Se logró así un máximo compromiso con cada una de las iniciativas, un clima institucional organizado alrededor de la tarea de enseñar y aprender, y una comunidad educativa en la que todos sus integrantes fueran referentes a quienes se podía recurrir por estar preparados para dar respuestas apropiadas ante cada situación.

La puesta en marcha del proyecto trajo un cambio en las prácticas. El trabajo en equipo de los docentes, la programación compartida de actividades, la revisión de los métodos y criterios de evaluación, la incorporación de nuevos recursos didácticos, la investigación sobre la propia práctica, la organización flexible de los grupos, la resolución de un proyecto curricular que contemplara el trabajo productivo, la integración de diversos recursos escolares (biblioteca, videoteca), permitió que cada una de las estrategias de desarrollo del proyecto pedagógico, fuera a la vez instancia de aprendizaje y de profesionalización docente.

La continuidad permitió a los maestros -además de un conocimiento más profundo y personalizado de cada niño y del grupo- perfeccionarse en los contenidos y metodologías propias del ciclo, y por lo tanto una visión global de la escolaridad de los alumnos.

El aprendizaje de los niños

Los logros escolares, además de estar ligados a avances de orden intelectual, pueden identificarse por el vínculo afectivo que mantienen los niños con el conocimiento, las situaciones de aprendizaje, sus maestros y su escuela.

Los alumnos de Manzano Amargo, promotores de la escolaridad de sus hermanos o vecinos menores, si bien estuvieron influidos por las expectativas de los padres, pudieron invertir la relación -de bajas expectativas y bajos logros- sustituyéndola por un aumento de las mismas a partir de la calidad del proceso educativo.

Para aprovechar al máximo la enseñanza fue preciso, en primer lugar, ayudarlos a consolidar su identidad como niños y como escolares.

La manera de garantizar su inserción plena en la escuela fue crear un ámbito que -además de ofrecer seguridad, continencia y apoyo afectivo- les brindara la posibilidad de aprender produciendo y de jerarquizar su producción en testimonios motivadores para ellos y para los otros niños.

Cuando el director de la escuela relata el rol cumplido por los alumnos en alentar la escolarización de otros niños, es necesario desentrañar de lo anecdótico el significado que encierra este hecho. Se aprende por impulso interno, por imposición externa, pero también -seguramente es esta la mejor vía- por identificación con aquéllos que aprenden, conocen y hacen lo que a nuestros ojos y nuestra inteligencia aparece como valioso y digno de ser aprendido.

En los ámbitos atravesados por duras condiciones de vida, el producto del trabajo escolar muchas veces no refleja todo el esfuerzo que significó su ejecución. Pero esas carpetas que los niños miraban durante las vacaciones, los dibujos que quienes no concurrían a la escuela observaban codiciosamente, sin duda constituyen una advertencia sobre la importancia de este aspecto del trabajo escolar: el cuidado puesto en la realización de cada tarea.

En estas condiciones es posible aprender más y mejor y también afianzar la autoestima. Estimulados por otras actividades como el criadero de gallinas, la fabricación de dulces, la huerta, les fue posible no sólo probar otras estrategias y aportar otros saberes sino también fortalecer los intercambios con sus familias. Adquirir dominio y seguridad en los propios recursos teóricos y técnicos era la forma de ayudarse a sí mismos y a su comunidad de un modo efectivo.

El proyecto del correo significó para los niños la oportunidad de avanzar en el aprendizaje de la escritura a través de un propósito claro y convocante: el intercambio y la comunicación con niños de otros lugares, la posibilidad de conocer otras realidades y de dar a conocer la propia. Un buzón que circulaba semanalmente para recoger correspondencia, se transformó en un recurso estimulante y en una nueva posibilidad para desempeñarse en la vida. He aquí otro ejemplo de los medios que la escuela puede brindar cuando se propone no reproducir las carencias del medio.

Al analizar el relato del director de la escuela de Manzano Amargo, encontramos los aspectos más significativos de una propuesta pedagógica que nos permite responder a nuestra pregunta inicial: ¿cómo fue posible pasar de una situación en la que la escuela no llegaba ni siquiera a incorporar a gran cantidad de niños de la comunidad, a otra de deserción casi nula?

Queremos mencionar especialmente los siguientes factores sobre los cuales este equipo docente ha trabajado:

- ✓ Reorganizar y contextualizar los contenidos de enseñanza de acuerdo con las necesidades y particularidades de los niños y la escuela.
- ✓ Poner en marcha proyectos de trabajo estrechamente vinculados al desarrollo de los contenidos en las diferentes áreas.
- ✓ Diseñar diversos recursos de enseñanza, entre ellos fichas para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos.
- ✓ Organizar talleres que contemplen la heterogeneidad de intereses de los alumnos y las posibilidades de los docentes.
- ✓ Lograr una permanente presencia de lo escolar en los hogares a través de los niños.
- ✓ Participar conjuntamente padres, alumnos y docentes en actividades significativas de la escuela.
- ✓ Seguimiento de la trayectoria escolar de los niños por parte de los padres casi analfabetos.
- ✓ Articular las exigencias del trabajo familiar y las que plantea la escolarización de los niños.
- ✓ Ampliar la comunidad educativa a través de la participación de los ex-alumnos en la vida cotidiana de la escuela.

Una escuela que logra integrar los aprendizajes, despliega como principal estrategia de retención una propuesta pedagógica que justifica los esfuerzos de los niños y de los padres para completar la escolaridad.

La meta de los maestros de esta escuela rural fue que todos los niños de Manzano Amargo ingresaran a la escuela, permanecieran y progresaran en ella. Su concreción hace posible que la ofrezcan a colegas de otras escuelas como testimonio del sinuoso camino que conduce del proyecto a la experiencia.

La retención escolar en el ámbito rural: una práctica con historia

La experiencia de Analía González como directora de la escuela rural de Rodeo Colorado, Provincia de Salta, permite pensar en la retención escolar no ya como un objetivo a lograr sino como una realidad institucional a afianzar y enriquecer.

Es posible entonces analizar sus reflexiones desde los tres ejes centrales de trabajo pedagógico que venimos considerando en cuanto a la retención en la escuela: el afianzamiento de la autoestima de quienes aprenden y enseñan; la consolidación de la confianza en los niños, los docentes, la escuela y la comunidad; y el sentido de pertenencia a una escuela que garantiza el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

¿Qué dinamismo cobran estos tres ejes de trabajo pedagógico en la escuela de Rodeo Colorado?

Cuando nos referimos a la pertenencia no lo hacemos únicamente en relación a la presencia física de los niños en la institución, aunque no desestimamos su importancia. La pertenencia significa reconocer como propio un espacio y reconocerse como integrante de él.

Las formas y el grado de pertenencia alcanzado en una institución como la escuela de Rodeo se enriquecen en la percepción, apreciación y valoración que cada alumno y docente conforman sobre las situaciones y las acciones que en dicho espacio realizan. Este es un aspecto que influye en el afianzamiento de la autoestima, entendida ésta como el cúmulo de imágenes, juicios y conceptos que las personas tenemos acerca de nosotros mismos.

En la escuela de Rodeo las diferentes interacciones que se establecen en la clase y alrededor de la vida cotidiana, originan y dan lugar a la motivación y deseo de aprender. Allí se ayuda a que los niños tengan un autoconcepto positivo de sí mismos al brindarles situaciones de enseñanza y aprendizaje donde se sienten partícipes y adquieren confianza para interactuar con otros niños, con el docente y con el conocimiento.

En esta escuela no existen problemas de deserción. Tal vez, porque los docentes despliegan una diversidad de estrategias que promueven la retención, algunas intencionalmente previstas, otras inicialmente más intuitivas, y luego conscientemente adoptadas como formas de trabajo. Es una escuela con historia, inser-

ta en una comunidad que no ha permitido que su pobreza se transformara en deterioro y sometimiento, que tiene a la escuela como una de las reivindicaciones fundamentales de la dignificación de sus condiciones de existencia. Así, la escuela es a la vez producto y productora de la organización comunitaria.

Para desarrollar el análisis de la entrevista hemos elegido tres aspectos del trabajo que despliega Analía González junto a su equipo docente, donde intervienen los ejes mencionados anteriormente: pertenencia, autoestima y confianza. A nuestro entender, estos tres aspectos constituyen la clave de su tarea porque favorecen la continuidad de los niños en la escuela.

Estos son:

- a • La atención y respuesta a la singularidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- b • La sensibilidad y respuesta a los sucesos y hechos que ocurren en la comunidad.
- c • La formación de redes de sostén, aprendizaje y profesionalización docente.

a • Respondiendo a la singularidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Las modalidades de enseñanza que se desarrollan en la escuela de Rodeo son propias de un equipo docente que permanentemente busca diferentes modos de ofrecer respuestas pedagógicas a las situaciones que se presentan.

Por eso cada uno de los casos relatados, como el de la chica embarazada que pudo continuar sus estudios, el niño con déficits intelectuales o la niña a la que tanto le costó incluirse en el albergue, requirió modos diferentes de atención y resolución pedagógica. Estos se refieren a las diversas formas que asumen las relaciones educativas y a los sentidos que le confieren los sujetos involucrados.

Analía reconoce que la heterogeneidad -propia de toda situación áulica y educativa- caracteriza la vida cotidiana escolar de Rodeo Colorado. Allí se juegan intereses, necesidades e historias de cada niño y de su familia. Es por eso que los maestros de Rodeo tratan de captar y comprender cada situación particular.

Numerosos son los proyectos que fueron surgiendo del intercambio y la reflexión de este equipo docente; un ejemplo es el Proyecto de Integración en el que se destina un día de la semana para realizar actividades conjuntas entre todos los niños y maestros de la escuela. Este proyecto -como lo explica Analía- es de suma importancia para el equipo docente porque les ofrece la posibilidad de cono-

cer aún más a todos los alumnos de la escuela, viéndolos funcionar en una diversidad de tareas y en la interacción con otros maestros y niños. A su vez, cada docente puede ampliar sus estrategias didácticas en función de las miradas y opiniones que le aportan otros colegas. Intentan que cada alumno sea un desafío en particular, único, que requiere ser contemplado y analizado en su singularidad para encontrar la mejor manera de enseñarle y de reconocer sus logros y dificultades. Diría el maestro Luis Iglesias al respecto: “cada niño es único y se gesta a sí mismo”. Por eso los docentes de Rodeo van encontrando respuestas allí donde van surgiendo necesidades de aprendizaje, y esto permite generar en cada uno de sus alumnos un sentimiento de confianza de que serán escuchados y asistidos para aprender, convivir y participar.

La respuesta a las necesidades puntuales de aprendizaje, el seguimiento y evaluación permanente de cada alumno, y las estrategias diferenciadas en la enseñanza los han llevado a acercarse a los niños desde el reconocimiento de la diversidad.

Esta confianza que se ha generado desde un vínculo afectivo no se agota allí. Los docentes centran su atención además en enseñar mejor, en crear las condiciones favorables para afianzar una y otra vez el vínculo con el conocimiento, en promover en los alumnos el entusiasmo hacia la lectura y la matemática, en motivarlos para las tareas compartidas con otros chicos. Lo demuestra el ofrecimiento a los niños de participar en diferentes talleres como el de Literatura, el de Ciencias Sociales, el de juegos matemáticos, la contextualización de contenidos, y la utilización permanente de diferentes recursos (libros, videos, juegos didácticos, etc.).

Permitir y ofrecer a los alumnos el acceso a conocimientos cada vez más complejos implica manifestarles la confianza en que ellos pueden completar su escolaridad.

Estos docentes son conscientes de que muchos niños terminarán la escuela y volverán al campo. Intentan valorar lo que cada niño puede, para que desde ahí complete lo que se requiere. Procuran estimularlos, ofrecerles seguridad y generarles una alta autoestima.

b • La sensibilidad y respuesta a las necesidades, sucesos y hechos que ocurren en la comunidad

De la misma manera que Analía y su equipo buscan y hallan una diversidad de soluciones y respuestas pedagógicas a las necesidades de los niños, encuentran en los problemas o requerimientos de la población un nuevo desafío.

La escuela coexiste e interactúa permanentemente con aquellos contenidos propios del ámbito social inmediato a ella.

De esta forma no se establece una separación tajante y organizada entre la escuela y la comunidad, porque ambas determinan y definen una misma cotidianeidad. Un ejemplo es el del presentismo escolar, norma explícita de toda escuela pero que aquí se ve adecuada por las características y necesidades de esta población. Como lo expresa Analía, las obligaciones laborales y familiares de los padres y los ritmos de trabajo de los niños marcan y redefinen pautas o normas institucionales. Asimismo las tradiciones religiosas y populares de la comunidad inciden también de manera importante en la modificación de las acciones y decisiones que la escuela va asumiendo.

Es importante destacar que desde la escuela se intenta generar un proceso activo de integración, sin que el cumplimiento de su función específica implique, por ejemplo, detener las exigencias que las difíciles condiciones de vida plantean a los niños mayores.

Así se posibilita que la comunidad valore a la escuela y la respete, al encontrar en ella respuestas adecuadas a sus necesidades, resolviendo los conflictos desde la mutua cooperación y evitando estériles enfrentamientos.

Las acciones y estrategias que estos docentes llevan adelante favorecen que la institución escolar sea un ámbito en el cual las personas puedan enriquecerse e interactuar sin que por eso pierdan su individualidad, sin que desaparezcan como personas diferentes vinculadas a sus propias tradiciones e historias.

Diría José Bleger: *"no es lo mismo adaptarse que integrarse en una institución ; en la primera, al individuo se le exige su máxima homogeneización; en la segunda, el individuo se inserta con un rol en un medio heterogéneo que funciona de manera unitaria"*.¹

Por eso, Analía muestra en su relato que la escuela ha logrado integrarse en la comunidad sin perder de vista la diversidad de la vida comunitaria y sin mimetizarse con ella. Se integra, se preocupa, y se interesa frente a los sucesos para poder actuar, pero mantiene su propia identidad, sus objetivos educativos, su propio espacio y sus diferencias. Esto crea y afianza signos de confianza en los otros.

En Rodeo Colorado la escuela y la comunidad logran entre sí una acertada armonía y mutuo enriquecimiento, donde los procesos de transformación en la escuela se reflejan en modificaciones de la comunidad y viceversa. Así, la larga historia de esta institución, su permanencia y la continuidad en la tarea pedagógica, han influido en la organización de la población y a su vez en el compromiso que los pobladores asumen frente a ella.

Existe por parte de estos docentes una marcada sensibilidad por los efectos del trabajo de la escuela en la comunidad. Este interés ubica sobre todo a Analía, como directora, en un lugar de control, pero reconocido y legitimado por los integrantes de la comunidad. Uno de los puntos de apoyo para la construcción de

(1) Bleger, José; *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Edit. Paidós, Bs. As., 1984.

la legitimidad es justamente su preocupación constante por el bienestar de las personas. Ejemplo de ello es el caso particular de las mujeres: sus acciones promueven la escolarización de las niñas, sobre las que se tiene una menor expectativa escolar. La escolarización de la mujer, en tanto futuras madres, puede asegurar continuidad en el estudio, mejores oportunidades educativas y de vida en los niños y niñas de la comunidad.

Otro punto de apoyo y legitimación es el atribuirle una participación real a la comunidad en asuntos referidos al funcionamiento de la escuela: manejo de fondos, uso de los materiales de la escuela, opinión permanente sobre el proceso educativo de los niños, etc.

Tal vez este último aspecto sea el que más la legitima en la función directiva y le asegura el éxito en la conformación de una alianza entre los padres y la escuela, en función del bienestar de los niños. Por eso esta directora puede intervenir sin complicaciones en asuntos de la comunidad: cuenta con el apoyo y sostenimiento de sus miembros, pues sus propósitos tienen sentido para la comunidad y la escuela, al orientar su tarea y la de otros en pos de la continuidad y permanencia de los niños en la institución educativa.

c • La formación de redes de sostén, aprendizaje y profesionalización docente

Hacia el interior de la escuela se pudo establecer entre los docentes relaciones sólidas de aprendizaje mutuo, que se fundan y afianzan frente a circunstancias precisas de la vida cotidiana escolar, promoviendo en ellos un alto nivel de pertenencia y de compromiso profesional con la tarea de enseñar.

En la escuela de Rodeo existe un clima institucional participativo, en el que los docentes toman decisiones consensuadamente, se organizan actividades para que el aprendizaje se torne cooperativo, y se comparten momentos de enseñanza colectiva que inciden fuertemente en el vínculo que niños, docentes y padres establecen con la escuela. Vínculo que, como se señala en el cuadernillo "Por una escuela para todos": "... 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 adultos del cuidado y mejoramiento del ambiente físico y afectivo".²

Por otra parte es importante destacar que Analía y los docentes de la escuela forma parte del grupo autogestivo DUDIS, (Docentes Unidos de Iruya y Santa Victoria) que es para sus integrantes un referente para seguir creciendo como profesionales de la educación.

(2) Por una Escuela para Todos; material elaborado por el Proyecto I del Plan Social Educativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996

La DUDIS, como ella lo expresa, es algo más que un grupo de trabajo. Sus objetivos e intenciones apuntan a la capacitación docente y a la apropiación del conocimiento crítico del propio trabajo, como una vía posible para la formación del sector docente rural, orientados a redefinir y construir instrumentos para transformar su propio proceso de trabajo.

En este sentido este grupo busca permanentemente apoyo, sostén y ayuda que le permiten recrearse y cobrar mayor existencia. Tal es el caso del asesoramiento y capacitación recibida por parte la Universidad Nacional de Salta y el apoyo del Plan Social Educativo. La DUDIS y Analía, como una de la integrantes más activas, en la búsqueda y conexión permanente con otras instituciones, se potencian como grupo de referencia profesional a partir de la constitución de redes de intercambio crítico y apoyo solidario.

Para los docentes de Rodeo Colorado contar con un espacio sistemático junto a otros educadores opera como fuente de estímulo, continencia y aprendizaje, que sirve a la vez para que los niños cuenten con un modelo de aprendizaje basado en la cooperación y colaboración. A lo largo de la historia, la escuela rural de Rodeo Colorado intensificó y afianzó los vínculos que los niños y sus familias tenían hacia esta institución educativa.

Su proyecto fue madurando e influyendo de la forma más idónea en las prácticas educativas y comunitarias. Pero sobre todo, la tarea pedagógica que en esta escuela se despliega está puesta al servicio del niño, del desarrollo de sus potencialidades y de la estimulación para que persista en ellos el deseo constante por seguir aprendiendo.

El plurigrado en escuelas urbanas: una estrategia de retención para alumnos con sobreedad

Todo problema educativo requiere un análisis profundo para su solución, a la vez que plantea la necesidad de pensar en ella exigiéndole un sentido claro y transformador a los cambios que se promuevan, para que no sean meras modificaciones pasajeras o superficiales de nombres o formas. Así lo entendieron los equipos directivos, los docentes y la supervisora del grupo de escuelas de la ciudad de Rosario que protagonizaron la experiencia relatada.

La formulación y puesta en marcha del proyecto tuvo como condición el reconocimiento previo de que la escuela debe dar respuestas a las necesidades educativas de los alumnos con sobreedad. De este modo, se ubicó el problema dentro del ámbito institucional, lejos de concebirlo exclusivamente como una dificultad de los niños o de las familias.

El proyecto de este grupo de docentes se orienta hacia la retención escolar. Llevarlo a cabo requiere un esfuerzo sostenido, en el que se intenta desde el inicio modificar la relación de los alumnos con la escuela, tendiendo a cambiar el circuito de rechazo-exclusión-violencia, por otro de aceptación-retención-integración.

El entorno social en el que viven estos niños suele provocar en ellos una actitud conformista. Llegan a la escuela impregnados de vivencias de inferioridad, con una exigua esperanza de salir de las situaciones de fracaso, y con un marcado sentimiento de segregación respecto de otros grupos.

El predominio de estos sentimientos tiende a que estos niños descrean de sus recursos o de sus posibilidades. Desalentados, no toman la iniciativa en la resolución de las situaciones escolares, generándose frustración en el plano personal.

Han pasado por una escolaridad signada por el fracaso y la repitencia, por logros de aprendizaje limitados, por la imposibilidad de acceder a los conocimientos más básicos o fundamentales como el dominio de la lectura y la escritura, pese a su edad y a los años que permanecieron en la escuela.

Había que generar un modelo nuevo, ofreciendo una educación distinta, adecuada a los recursos y necesidades particulares de este grupo de alumnos. El plurigrado se ofrecía como una alternativa. Pero si el plurigrado es una práctica propia de las escuelas rurales, ¿cómo y por qué incluirla en escuelas urbanas? ¿qué ventajas presenta?

El proyecto plantea algunas características del trabajo en plurigrado tales como la heterogeneidad del grupo en cuanto a edades, el nivel de escolarización, los intereses y demandas y los ritmos de trabajo.

Junto a esta heterogeneidad, se optó por constituir cada plurigrado con alrededor de quince alumnos. Enseñar a grupos reducidos de alumnos permitiría a los docentes una dedicación mayor y más personalizada, posibilitaría crear vínculos afectivos más intensos, ofrecería mayor posibilidad de seguimiento y control de los procesos de aprendizaje y contemplar así los diferentes ritmos y modalidades individuales.

La tarea docente a partir de este modelo organizativo haría posible brindar a los alumnos la contención y la socialización necesarias, y evitar que su única alternativa, el único marco para sus experiencias de vida fuera "la calle".

La puesta en práctica de un proyecto pedagógico diferente por los modos en que se definieron los contenidos, los tiempos, las modalidades de aprendizaje y evaluación, y los sistemas de promoción para un grupo de alumnos, constituye un desafío que no tolera improvisaciones. Por eso cabe destacar que desde sus inicios, el proyecto se apoyó en tres pilares: la investigación bibliográfica, el trabajo en un equipo multidisciplinario y la evaluación permanente. Estos tres pilares implican la incorporación de nuevas prácticas a las que habitualmente tienen lugar en la escuela. Hacen posible a la vez, recuperar ciertos aspectos y modificar otros de esas mismas prácticas: consulta permanente a alumnos y docentes, reincorporación de alumnos que abandonaron la escuela a un espacio especialmente previsto para su problemática; revalorización de la comunicación espontánea; una administración diferente del tiempo, del espacio, de las interacciones, etc.

Para acompañar la nueva experiencia pedagógica los docentes tenían que ser actores dinámicos y movilizadores. De ahí la importancia de que se incluyeran voluntariamente en el proyecto. Explicitaron su deseo de integrarse a la experiencia a partir de las distintas modalidades con que se implementó la consulta. De la confianza y flexibilidad en su trabajo y de la creatividad de sus propuestas dependería buena parte del resultado a alcanzar.

Los talleres mostraron la agudeza de las propuestas. Si las intensas dificultades de comunicación y expresión de los niños son reconocidas como un desafío que la escuela debe tomar, y buscar respuestas pedagógico-didácticas para su abordaje, un taller de radio o de humor constituyen reales alternativas para enriquecer las propuestas de enseñanza y lograr aprendizajes valiosos. El taller de cocina aporta saberes específicos en relación a la gastronomía y enfrenta a los alumnos con situaciones de la vida cotidiana -producir, vender, manejar dinero- que les exigen disponer tanto de conocimientos como de variadas estrategias cognitivas.

Por eso, la experiencia que se viene desarrollando en cada escuela constituye una alternativa integradora. La socialización, la consolidación de la confianza y la autoestima, el avance en el proceso de escolaridad a partir de los aprendizajes esperables para cada grado, se articulan en las diversas propuestas en función de objetivos que integran capacidades para conocer, hacer y participar.

Ser escuchados y escuchar, participar en eventos escolares, leer en público, recitar, producen avances en el dominio de los saberes que la escuela debe asegurar. A la vez enriquecen la propuesta de socialización al modificar los modos de comunicación e intercambio que habitualmente ejercitan los niños de los sectores urbanos marginales produciéndose una sustitución superadora que les permite emerger del circuito de la exclusión.

La inclusión de cada alumno en el plurigrado se realiza a partir del reconocimiento de sus posibilidades de avanzar en la escolaridad y de producir para sí mismo y para los demás, es decir, convivir y aprender.

El trabajo de los docentes se orienta a que el plurigrado represente para los niños un camino para reinsertarse con mejores recursos en su grupo de origen y en toda la dinámica escolar. Así, el plurigrado será reconocido y demandado por los alumnos como una oportunidad.

Lejos de ser vivido como una sanción, se logra que los objetivos que le dieron origen sean asumidos también por los niños.

Los docentes reconocieron que toda situación nueva, al mismo tiempo que atrae, genera temor y desconfianza. ¿Cómo garantizar genuinos procesos de aprendizajes escolares en una propuesta que apuesta fuertemente a brindar marcos de socialización y contención afectiva? ¿Cómo sensibilizar a los padres y comprometerlos en el proyecto, si sus expectativas respecto de la escolaridad de sus hijos se han ido debilitando a lo largo de una historia de fracasos y frustraciones? ¿Con qué instrumentos pedagógicos se cuenta para emprender un nuevo intento con un grupo de niños con los que la escuela no obtuvo hasta el momento los resultados esperados? El trabajo previo con las familias y la preparación de los equipos docentes fueron fundamentales, porque generaron condiciones de confianza tanto en los padres como en el grupo de docentes.

Pero esta etapa de preparación, aunque imprescindible, no resulta suficiente si no se la complementa -como de hecho se hace- con el análisis y la reflexión que en forma constante se produce en el interior de los equipos docentes. Los maestros, además de tomar conciencia del nuevo rol que asumen -ser agentes de retención de una población escolar en riesgo de abandono- se fortalecen frente a las situaciones previstas y no previstas, propias de todo cambio, lo que les permite sumarse con más fuerza al proyecto.

Poco a poco se fueron tejiendo redes que enlazaron a los distintos actores institucionales. La supervisora y los equipos directivos desempeñan una función dinamizadora esencial para que los maestros, los alumnos y la comunidad logren una comunicación fluida y un nivel de intercambio fructífero, busquen y encuentren respuestas novedosas y creativas para satisfacer las necesidades e intereses de manera solidaria.

Las actividades en los talleres, la participación en los actos escolares, etc. constituyen para los alumnos experiencias valiosas de integración, pero por sobre todo les brinda oportunidades para realizar aprendizajes postergados en sus años de escolaridad; leer y escribir con propósitos claros, buscar información, organizarla, hacer de la realidad cotidiana un objeto de indagación, son sólo algunos ejemplos de ello.

No es frecuente que cinco escuelas trabajen en forma conjunta. Esta propuesta refleja la capacidad de respuesta de las instituciones, que aún ante contextos desoladores, no quedan paralizadas, sino por el contrario, se abocan a encontrar soluciones. Además ofrece un modelo amplio, porque a la vez que favorece la resolución de las problemáticas comunes que las aquejan, estimula la búsqueda de alternativas propias en cada escuela. Propone un modelo participativo: cada uno desde su función aporta nuevos objetivos e interrogantes al proyecto.

Las escuelas redimensionaron sus problemas, entendiendo que las dificultades de cada alumno eran a la vez las de un grupo atrapado en las mismas condiciones. En esta nueva perspectiva ya no se considera la repitencia y la deserción como el fracaso de un niño o de su familia, sino como un vacío en la función sustantiva de la escuela que, como tal, no puede quedar al margen de la reflexión pedagógica sobre el tema.

Cuando conocimos el proyecto de las escuelas de Rosario, era joven, llevaba apenas siete meses de iniciado. Ese mismo lapso cobra un sentido diferente cuando al evaluarlo en sus primeras etapas de ejecución, se recuperan la transformación que produjo en las prácticas pedagógicas y sus efectos en el proceso de escolaridad de los niños: aumento del presentismo, interés por los contenidos escolares, avances significativos en el dominio de la lectura y la expresión oral, enriquecimiento de los desempeños sociales en el marco de la escuela, etc.

Asimismo, este proyecto brinda la posibilidad de seguir pensando en su mejoramiento, de analizar los errores, y fundamentalmente de afianzar la idea inicial de no considerar al problema de la sobreedad como una manifestación de déficit en el aprendizaje.

Que un grupo de docentes de escuelas urbano-marginales haya pensado en el aprendizaje también desde su dimensión socio-cultural, posibilitó construir nuevos saberes, prácticas y escenarios, modificando al mismo tiempo la manera de vincularse y de pensar profesionalmente, reforzando cotidianamente el compromiso asumido.

El proyecto de estas escuelas de Rosario por encontrarse en su etapa inicial, aún no podía ser evaluado, pero sí analizado en función de los objetivos que le dieron origen.

La permanencia en la escuela de los alumnos en riesgo de abandono y la reinserción de otros, implica ya un grado de resolución del problema que se pretende atacar: la deserción. Pero lo más destacable de este nivel de logros es que junto con una mayor retención se está dando un mejoramiento en el rendimiento escolar de los alumnos con sobreedad, en sus vínculos con adultos y pares, y en su estilo de convivencia. Quizá los niños ya no tengan largos períodos de incomparencia porque han podido consolidar su pertenencia a la escuela. Ser aceptados socialmente refuerza además la confianza en los propios recursos intelectuales y afectivos, con el consiguiente afianzamiento de su autoestima.

¿Cuáles son entonces las notas distintivas de este proyecto que lo hace significativo como modelo? Entre muchas otras, reconocemos y nos interesa destacar las siguientes:

- ✓ Considerar el fracaso escolar y la sobreedad como un problema pedagógico.
- ✓ Abordar una etapa de investigación previa a la formulación del proyecto.
- ✓ Recuperar experiencias institucionales anteriores.
- ✓ Analizar documentación para detectar población en riesgo de abandono.
- ✓ Revisar criterios de evaluación y promoción.
- ✓ Organizar el plurigrado según criterios de agrupamientos flexibles.
- ✓ Plantearse como fin y como medio la consolidación de la pertenencia, la autoestima y la confianza de niños, docentes y padres para atender el problema de la sobreedad.
- ✓ Constituir un equipo incorporando el aporte de otros profesionales.
- ✓ Ejercitar un estilo democrático de conducción de las situaciones institucionales y de aula.
- ✓ Trabajar con todos los involucrados en el proyecto a partir de acuerdos claros.
- ✓ Interpretar y aprovechar las posibilidades que brindan los marcos normativos del sistema educativo.

- ✓ Reconocer en las experiencias de vida de los alumnos aquellos aprendizajes que pueden ser incorporados y enriquecidos por la escuela.
- ✓ Propiciar, a partir de proyectos didácticos, aprendizajes integrales, en los que no se descuide ninguna dimensión de la persona.
- ✓ Ampliar las experiencias de socialización de los alumnos.
- ✓ Basar el trabajo pedagógico en el protagonismo de los niños, en su capacidad productiva, en su enriquecimiento expresivo y en la valoración de los conocimientos que construyen dentro y fuera del ámbito escolar.
- ✓ Constituir a la práctica docente en un objeto de análisis y reflexión crítica.

No sirve convertir a la escuela en el lugar donde se pueden hallar todas las soluciones al problema de la infancia, pero no hay dudas de que constituye para los sectores más carenciados, un espacio único donde el niño puede ser atendido desde una perspectiva pedagógica global. Para los docentes un proyecto como este resulta una valiosa oportunidad para confrontar nuevas propuestas, introducir modificaciones, probar diferentes estrategias, equivocarse, compartir posibilidades con otros. En suma, comprobar que es difícil resolver todos los problemas, pero es posible realizar aprendizajes que brinden nuevas maneras de enfrentarlos.