

1999

481

31

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana

31

Año XI - Nº 31

1999 - Argentina



Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación



*Organización de los
Estados Americanos*

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Programas Compensatorios de la O.E.A.
a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la Republica Argentina

Organización de los Estados Americanos

Secretario General

Dr. César Gaviria

Secretario Ejecutivo para el Desarrollo Integrado

Dr. Leonel Zuñiga

Director de la Unidad de Desarrollo Social y Educación

Dr. Benno Sander

Representante a.i. de la OEA en la República Argentina

Sr. Guillermo Corsino

Ministerio de Cultura y Educación

Ministro de Cultura y Educación

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Prof. Sergio Luis España

Secretaria de Cooperación e Integración Educativa Internacional

Prof. Olijela del Valle Rivas

Subsecretaria de Gestión Educativa

Lic. Irene Beatriz Kit

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Dirección

Prof. Sergio Luis España

Coordinación Editorial

Prof. Emilce Botte y Lic. Carlos M. Roggi

Coordinador General por la OEA

Prof. Luis O. Roggi

Colaboran en este número

José Rivero; Luis Enrique López;

Pablo George; Graciela Gonzalez;

Carlos Merino; Alfredo Ycardo y Ana Acir de Lovo

Sumario

Editorial:

- Educación y pobreza 7

Opinión

- Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos
Por *José Rivero* 15
- Multilingüismo y educación en América Latina
Por *Dr. Luis Enrique López* 41

Experiencias

- Estrategias de educación con población adolescente
marginal
Argentina 53
- Participación comunitaria en proyectos sociales: caso
EDUCO
El Salvador 93

Resúmenes analíticos 149

Publicaciones 171

Noticias 177

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

Centro Editorial: Pizzurno 935 - Oficina 144 (C.P. 1020) Bs. As.

Tel/fax: (5411) 4812-8657

E-mail: revoea@mcy.gov.ar

<http://www.mcy.gov.ar/revistalatinoamericana>

Impreso en Ferrogaf Cooperativa de Trabajo Limitada.

Editorial

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

HEMEROTECA

Pizzurno 935 (1020) - Cap. Fed. Rep. Argentina

Educación y pobreza

Desde siempre nuestra Revista ha procurado, a través de los materiales presentados, adherir a una concepción de educación que promueva una comunidad más justa, que posibilite mejores y más igualitarias condiciones de acceso a bienes y servicios y que favorezca, al mismo tiempo, una participación crítica de los ciudadanos en la construcción de sus propios destinos y el de la sociedad en su conjunto.

También tratamos de puntualizar que, para que la educación cumpla con esos objetivos, es menester que tenga en cuenta que los que demandan aprender, provienen de diversos contextos sociales, económicos, y traen consigo distintos capitales culturales.

Reconociendo tal camino recorrido, es que, a partir de ahora, sesgaremos nuestra atención en aquellos niños y jóvenes provenientes de las poblaciones más pobres, con desventajas relativas más acentuadas. Los trabajos, las distintas colaboraciones y aportes surgidos de encuentros y seminarios que hemos seleccionado, coinciden en mostrar propuestas educativas que buscan compensar tales desventajas. Ello, a partir de la confianza de que todos los niños y jóvenes pueden aprender, aunque sean diferentes las condiciones de partida en los estudios, y que el Estado es el garante de una educación de calidad, relacionada con el contexto circundante y con mayor participación de la comunidad educativa, dentro de un proceso de creciente autonomía.

Lo anterior, nos permite, hoy, presentar algunos materiales provenientes del Seminario Regional de Programas Compensatorios en Educación, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, con la colaboración y participación de diversos organismos internacionales de educación, realizado en Buenos Aires en Octubre de 1998 y dos experiencias orientadas hacia la atención de poblaciones en riesgo educativo.

Respecto de los materiales del Seminario, incluimos en nuestra sección de Opinión, la presentación del educador peruano José Rivero, **"Educación y Pobreza; Políticas, Estrategias y Desafíos"** (1), que nuestra Revista tiene el placer de compartirla con sus lectores, no sólo por la importancia del problema que analiza, sino también por el contenido que desarrolla y los supuestos teóricos en los que se apoya.

El autor, parte de la definición clara y pormenorizada del contexto socioeconómico actual, a partir de los fenómenos de globalización y empleo, para poder desarrollar las expresiones educativas de la pobreza: analfabetismo, oportunidades diferenciales de estudio, exclusión educativa, desigualdades en los propios sistemas educativos y, por fin, la situación docente.

El desarrollo de estas expresiones, lleva a Rivero a plantearse la potencialidad que la educación puede llegar a tener para enfrentar a la pobreza y el desempleo. Los programas compensatorios aparecen presentados, así, como estrategias aptas en ese sentido, siempre que sean concebidos y organizados para atender poblaciones y situaciones diversas, evitando tomar como patrón de medida a "la escuela urbana de clase media".

(1) Dada su extensión, el Comité Editorial ha decidido incluir una primera parte de la presentación en este número, dejando el final de la misma para el próximo encuentro. Por su estructura se cree que tal decisión no afecta la lectura integral y comprensiva del documento.

Junto con el anterior, y dentro de la temática del multilingüismo, que nuestra Revista ha definido como de importancia dentro de la problemática educativa de nuestros países americanos, por lo cual le ha dedicado espacio para su desarrollo y conocimiento, hoy presentamos **"Multilingüismo y Educación en América Latina"** que resume las ideas que, sobre el tema, expuso Luis Enrique López del PROEIB Andes en el Seminario Regional.

En su intervención, el autor parte de una realidad continental, definida por la existencia de casi 500 lenguas indígenas u originarias y las extranjeras producto de sucesivos aportes migratorios.

La vitalidad lingüística, la presencia indígena mayor o menor en todos los países de la Región, la emergencia dinámica de los movimientos indigenistas, la cada vez mayor importancia dada a la educación de la población aborígen por los organismos internacionales, el pensar que la educación bilingüe es un aprendizaje de dos idiomas y en dos idiomas que, junto a la dimensión intercultural, se constituyen en recursos de aprendizaje y, por fin, el respeto por la diversidad de origen, única forma de lograr parámetros de equidad, son algunos de los temas desarrollados por el autor.

Dentro del amplio campo de estudio que implica relacionar a la educación y la pobreza, a la educación con niños y jóvenes marginados o el enfrentar la realidad de un sistema educativo profundamente segmentado, es posible inscribir un trabajo que nuestra Revista, en la sección Experiencias, hoy pone al alcance de sus lectores, a través del documento **"Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginal"**.

En él se presenta una investigación, dentro de una propuesta de educación no formal, realizada por la Fundación Ceferino Namuncurá de Puerto Madryn en la provincia de Chubut, institución que se ocupa de la problemática de niños y jóvenes de sectores marginados.

La hipótesis de trabajo es que en todo proceso de formación deben tenerse en cuenta las experiencias propias del sujeto de aprendizaje, por lo cual "es preciso investigar la organización y dinámica de la construcción de esas matrices individuales para la producción de conocimiento, articulando ésta en la organización de una currícula cultural y socialmente pertinente".

En este informe, que explicita la fase preliminar de la investigación, en la que se pueden establecer algunas condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del universo de estudio -15 adolescentes y 1 adulto-, se incluye el encuadre conceptual de la investigación tomando en cuenta los aspectos pedagógicos y psicoanalíticos, abordando distintas teorías sobre el aprendizaje y la influencia de los medios masivos de comunicación en la formación de la persona. Finalmente, pueden apreciarse cómo algunos resultados en ese encuadre conceptual encuentran su verdadera y clara significación.

Por fin, presentada en el Seminario de "Programas Sociales, Pobreza y Participación Ciudadana", realizado en Cartagena, Colombia, en Marzo de 1998, publicamos hoy, la ponencia preparada por Ana E. Jacir de Lovo "Participación Comunitaria en Proyectos Sociales: caso EDUCO, El Salvador".

Este documento, es el resultado de una misión encomendada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para ser presentado en dicho Seminario, por cuanto relata una exitosa experiencia de participación comunitaria en la gestión social y educativa.

El programa EDUCO, fue introducido en el sistema educativo de El Salvador en 1991 y tiene como finalidad aumentar la cobertura de aquellas poblaciones que, por sus características geográficas y de marginalidad rural, no han tenido acceso a los servicios educativos. Se sustenta localmente en las Asociaciones Comunales para la Educación (ACEs),

conformada por padres de familia responsables de administrar esos servicios educativos.

El estudio resultante de la misión, ha permitido conocer cómo la participación social que promueve el programa mejora la eficacia, eficiencia y equidad, e impacta favorablemente en los aspectos económico, social y cultural de la comunidad. EDUCO es la primera experiencia de participación democrática en educación en El Salvador. Afortunadamente el Estado no se dejó desbordar por las iniciativas de la sociedad civil y asumió el liderazgo del proceso, como garante de la equidad del mismo.

Como siempre, completamos esta edición con materiales presentados en la sección Publicaciones, los Resúmenes Analíticos que recogen los últimos títulos recibidos, junto con algunos artículos aparecidos en periódicos de esta capital, que se incluyen en Noticias, siempre referidos a temas educativos. Todos ellos nos permiten reflexionar sobre algunos temas de interés.

Queremos recordarles que es nuestro deseo recibir aportes de las innovaciones o de los trabajos que se estén llevando a cabo en los países de la Región ya que, de no ser así, nuestro esfuerzo carece de sentido, porque nuestra Revista creció como una *"realización compartida de la comunidad educativa americana"*.

Hasta la próxima

Opinión

Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos*

José Rivero**

Globalización, pobreza y desempleo

Nuestro mundo está cada vez más interrelacionado; las personas y las mercancías se trasladan con mayor facilidad, la información circula con mayor rapidez y en múltiples direcciones. Acontecimientos de índole diversa y en cualquier parte del mundo pueden repercutir en los lugares más alejados. Se ha ingresado a la denominada era de la globalización.

Hay coincidencia en concebir a la globalización como un proceso vertiginoso de cambios que afectan las relaciones entre países como integrantes de una *sociedad global* y que su vigencia y expansión se expresa en tres dimensiones complementarias: una económica (mundialización del mercado de capitales, de 1a organización del trabajo y de las denominadas industrias de la inteligencia); una cultural (influida por los efectos del computador y avances insospechados en las comunicaciones) y una geopolítica (un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, debilitamiento de los Estados nacionales y replanteamiento de la noción clásica de "soberanía nacional"). Lo económico es determinante en este proceso; al extremo de que algunos consideran a la globaliza-

*Primera parte de la presentación realizada en el Seminario Regional de Políticas Compensatorias en Educación, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa; Subsecretaría de Gestión Educativa; Dirección Nacional de Programas Compensatorios y Dirección Nacional de Cooperación Internacional, con la colaboración del IIPE, OEA, UNESCO, BID, OEI, CLAD, FLACSO y OREALC; Octubre de 1998. Por razones de espacio, la conclusión de esta presentación se incluirá en el próximo número de esta Revista.

**Educador peruano. Especialista Regional de la UNESCO Santiago de Chile. Sus opiniones en este trabajo no comprometen a su Organización.

ción como "la parte económica del proceso de universalización y mundialización de la vida".(1)

La globalización, sin embargo, constituye un proceso desperejo y hasta contradictorio. Así, se advierte que la globalización económica implica una globalización cultural, predominando en ésta la universalización de formas de vida de los Estados Unidos de América, principal polo dominante en el mundo de hoy; dichas formas de vida están asociadas en gran medida al predominio de la tecnología. A pesar de esta influencia en materia de información y cultura, hay expresiones claras de que los nacionalismos resurgen de modo vigoroso hasta ser causa de conflictos armados. En lo geopolítico la vieja idea de "seguridad nacional" sigue dominando la política militar en cada país, el réquiem por el Estado nación sigue siendo considerado como algo prematuro (PNUD, 1998).

Fernando Henrique Cardoso, Presidente del Brasil, enfatiza la directa relación de los efectos de la globalización con la gobernabilidad en nuestros países: "Lo principal es que, efectivamente, al mismo tiempo que existe este proceso de globalización, no existe un proceso simultáneo en el plano político, de reglas legitimadoras e implementadoras de las decisiones en el ámbito mundial. Hay un déficit en la capacidad política de control sobre las decisiones que afectan la humanidad, que sea correspondiente a la globalización del sistema productivo. Este es un problema que tiene que ver con la gobernabilidad, con la renovación del pensamiento democrático que obliga a una reflexión que, en lo que respecta a la gobernabilidad, ya no puede restringirse únicamente al nivel nacional".

Sin embargo, de la complejidad de este fenómeno, la visión predominante con la que se suele presentar a la globalización en nuestra región es que se trata de un fenómeno inédito, imposible de ignorar por su fuerza incontenible y que el mundo está destinado a ser regido por un único gran mercado bajo el comando de actores transnacionales: las mega corporaciones y los mercados financieros globalizados. En consecuencia, serían estos mercados globales los que adoptarían las decisiones fuera de los espacios nacionales.

(1) Ver "Gobernar la globalización" Cumbre Regional para el Desarrollo Político y los Principios Democráticos. (Página 77). Brasilia, julio 1997. Proyecto DEMOS, UNESCO.

La globalización sería el resultado deseado del progreso científico y del liberalismo económico y se identifica, por tanto, con el progreso. Todo lo que favorece a la globalización debiera alentarse y todo lo que se le opone debiera combatirse. Se admite en estos sectores de opinión, que puede ser cierto que a veces la globalización produce desequilibrios, pero, se arguye a la vez, que la economía dejada al libre arbitrio del mercado, encontrará por sí misma la situación de equilibrio más adecuada.

Este enfoque fundamentalista ha influido con gran eficacia en las estrategias y opciones económicas desarrolladas en buen número de países latinoamericanos. Se puede señalar que en ninguna otra región del mundo ha tenido tal impacto dicha forma de concebir la globalización. *En la práctica, tal interpretación impediría toda capacidad nacional de decidir sobre su propio destino y representa una opción de modernidad asociada estrechamente al denominado "neoliberalismo".*

La tesis que comparten los rectores y propulsores de dicho modelo como única salida a las intermitentes crisis que han asolado a los países de nuestra región, es que la presencia del Estado ha sido exagerada y escasa la del mercado, tanto en el plano interno nacional como en el de las relaciones internacionales. Era, entonces, indispensable incrementar el papel de la competencia y competitividad, así como reducir el papel reservado a las burocracias. Sus propuestas atacan directamente anteriores convicciones de que la eficiencia económica y la justicia social no solamente son compatibles, sino también condiciones mutuamente necesarias. De allí que se hayan convertido en lugar común en nuestros países la privatización y la desregulación y que el mercado se haya transformado, muchas veces, de instrumento en dogma intocado.

Factores influyentes para la actual opción neoliberal

Se destacan por lo menos *seis factores gravitantes para esta vigencia del neoliberalismo:*

- La mencionada globalización de los mercados en un contexto de gran transformación de la economía mundial, liderada unipolarmente por Estados Unidos, la competencia económica de Japón y

de los países europeos occidentales. Esta transformación económica tiene, entre otras características, la de darse a través de economías abiertas, disminuyéndose los grados de autonomía de naciones de áreas subdesarrolladas como la latinoamericana para mantenerse o participar en el mercado mundial en condiciones favorables. Se crean así condiciones para la circulación irrestricta de capitales en un marco de maximización de ganancias.

- La existencia en la mayoría de los países latinoamericanos de sectores modernos de la economía que muestran cierta eficacia, corroborada por cifras de crecimiento económico en el corto plazo. Este sector moderno recoge tanto los aspectos positivos como negativos de las sociedades desarrolladas, concentrando recursos y pugnando por la vigencia de economías de libre mercado sin preocupaciones por la redistribución o equidad económica, ni por tener que depender de centros multinacionales.
- El impacto de la internacionalización de las comunicaciones, especialmente televisivas y de redes electrónicas, que contribuyen poderosamente a ampliar la visión planetaria y a transformar valores, marcos de vida familiar y conocimiento de millones de seres en América Latina y el mundo.
- La presión del mundo financiero internacional a través de agencias de financiamiento "reguladoras" de la deuda externa de los países latinoamericanos, que ha impuesto como prerequisite políticas de ajuste en el supuesto de que éstas solucionaren la crisis en que se debatía la región durante la anterior década (2).
- La disminución de los efectos y el fracaso de políticas "populistas" de gobierno.
- Históricamente, América Latina es una región particularmente susceptible a adoptar y proyectar criterios provenientes de las metrópolis dominantes, así como de copiar sin mayor debate modelos presuntamente victoriosos.

(2) Es reconocida como decisiva la influencia ejercida por entidades como el Fondo Monetario Internacional y las condiciones impuestas por el Banco Mundial para sus préstamos, en la determinación y estricta aplicación de políticas de ajuste en nuestros países.

Los impactos del modelo en materia de pobreza y desempleo

Una década después de aplicar las recetas de la desregulación y privatización, las desigualdades sociales han crecido a índices tan alarmantes que se señala que *la pobreza y el desempleo crecientes constituyen principal factor que pone en riesgo los actuales procesos de democratización política y de apertura económica*.

Las cifras de la CEPAL (1997) son elocuentes: en términos absolutos el número de latinoamericanos y caribeños en situación de pobreza asciende a 210 millones, algo nunca antes registrado. Si bien, en promedio, la incidencia de la pobreza disminuyó de 41% a 39% del total de hogares durante el primer quinquenio de esta década, este avance es insuficiente para contrarrestar el incremento sufrido en el decenio recién pasado (de 35% a 41%).

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, la brecha entre naciones ricas y pobres se hace cada vez mayor, concluyendo que "el mundo está cada vez más polarizado, y la distancia que separa a los pobres de los ricos se agranda cada vez más". Algo similar ocurre en cada país. En América Latina el 10% más rico ha incrementado sus ingresos treinta veces más que los más pobres de la escala social.

La dualización de nuestras sociedades se da en proporciones extremadamente graves. Las cifras cepalinas indican que el 46% de la población total no está en condiciones de satisfacer sus necesidades fundamentales, mientras que 94 millones -22% de la población- se encuentra en situación de extrema pobreza. Recientemente, julio 1998, se celebró la asamblea del CELAM en Tegucigalpa, Honduras, convocada para analizar el Desarrollo y la Pobreza en América Latina. Allí, los obispos denuncian que el 24% de los latinoamericanos vive con un dólar o menos al día. Precisan, asimismo, que si se une el monto de ingreso a la muy baja calidad de vida -deterioro de las condiciones de salud y en el acceso a servicios básicos, a servicios educativos y a un empleo estable- se tiene un cuadro de pobreza integral que alcanza muy altos porcentajes de población en la mayoría de los países de la región.

La distribución del ingreso ha sido regresiva incluso en países con amplias clases medias. En Argentina, el 20% más rico se lleva el

29,5% de los ingresos, mientras el 20% más pobre, sólo el 4,3%. Recientes cifras indican que en Chile, el 57.1 % del ingreso nacional es absorbido por el 20% más rico y sólo el 3,9% de los ingresos corresponden al 20% más pobre (en 1992 el 20% más rico tenía el 52,4 mientras que dicho porcentaje de población pobre participaba del 5%).

El empleo constituye otro eslabón débil de la actual transformación productiva. La CEPAL (1996) señala: "El tipo de transformación productiva que siguió a los ajustes, los cambios de precios relativos y la liberalización comercial, no se ha traducido aún en una suficiente generación de puestos de trabajo. Las transformaciones en curso plantean los riesgos de una mayor polarización entre los segmentos de la fuerza de trabajo que se ven beneficiados con el progreso tecnológico de las actividades más dinámicas y los que subsisten con empleos de baja productividad. Por otra parte, ofrecen oportunidades de generación de empleos productivos y de aumento de remuneraciones derivados de procesos de rápido crecimiento que imprimen dinamismo al aparato productivo... Hasta ahora, son más abundantes los signos indicativos del predominio del primer tipo de efectos".

Otras informaciones señalan que el lento proceso de crecimiento de la región tiene escaso impacto en el mercado de trabajo y que en el actual decenio, la mayor parte del empleo generado corresponde al sector informal (3). El salario mínimo real de 1995 en 13 de 17 países, fue inferior al de 1980; en todos ellos persisten las diferencias salariales entre hombres y mujeres. Los trabajadores informales, a pesar de trabajar mayor número de horas, perciben, en promedio, una remuneración media que alcanza a la mitad de la de obreros y empleados en establecimientos modernos (4). Un estudio de la OIT señala que entre el 65% y el 95% de los empleados que trabajan en las microempresas no tienen contrato escrito, y que entre el 65% y el 80% *no está afiliado ni a sistemas de salud ni de pensiones por vejez. Ello constituirá un tema aún más preocupante que el del desempleo* (5).

(3) Según la Organización Internacional de Trabajo, de cada 100 nuevos empleos creados en la primera mitad de la presente década, 84 correspondieron al sector informal, es decir, trabajadores independientes, trabajos domésticos y microempresas.

(4) La distancia entre los ingresos de profesionales y técnicos y los de los trabajadores de baja productividad aumentó entre 40% y 60% entre 1990 y 1994 (CEPAL, 1997).

(5) Ver: "Desempleo en América latina: una carga peligrosa". Reportaje de Francisca Vega. Diario "El Mercurio". 19/09/98. Santiago, Chile.

Los problemas sociales que lleva consigo el desempleo no son difíciles de determinar: depresión, desesperación y rabia del desocupado, desintegración de la familia e inseguridad, son algunos de sus efectos. Súmase a ello la necesidad que tienen los otros miembros de la familia—incluso los menores de edad— de buscar empleo cuando el jefe del hogar queda cesante.

Resulta paradójico e inaceptable que voceros del actual estado de cosas, argumenten que la responsabilidad principal de la elevada desocupación no está en las inequidades implícitas ni en los efectos acumulados por el modelo imperante, sino en los propios trabajadores y en sus niveles de calificación. La baja e insuficiente calificación, señalan, les impide a éstos acceder a la actual demanda de cuadros con crecientes niveles de conocimiento y cada vez más diversificados (6).

La gravedad de esta acentuación de la pobreza y del congelamiento y regresión en materia distributiva, es mayor si se asocian con los efectos de la impresionante expansión en el acceso a las comunicaciones. Ello ha tendido a hacer más homogéneas las aspiraciones de consumo, generándose frustración de expectativas particularmente en jóvenes urbanos, por lo general con mayor nivel educativo y acceso a los medios que sus padres. "La consolidación de escenarios de 'pobreza dura' (7), la discriminación étnica, la segregación residencial, la proliferación de sistemas privados de vigilancia urbana y el incremento de violencia en las ciudades, son todas situaciones que afectan seriamente los niveles de integración social y de gobernabilidad" (CEPAL, 1997).

En América Latina se estaría cumpliendo lo que Federico Mayor, Director General de la UNESCO ha advertido, al referirse a la actual globalización como "una trampa en la cual no tenemos que caer". Enfatizó el pasado abril: "No es verdad que con la globalización se hará una me-

(6) Este tipo de argumentaciones parten de la premisa, efectivamente cierta, de que el desempleo afecta sobre todo a los trabajadores menos calificados. Olvidan, sin embargo, la probada reducida potencialidad que tiene el modelo para crear empleo y que la política de mercados abiertos ha tenido como uno de sus corolarios la desarticulación de industrias nacionales, convirtiéndolas en expulsoras de mano de obra.

(7) La denominación "pobreza dura" se refiere a quienes viven en condiciones que les impiden acceder al trabajo productivo y dificultan su comunicación con los otros grupos, por carecer de las destrezas necesarias para participar activamente en la cultura moderna. Estos grupos, por lo general, están excluidos de una ciudadanía real y es difícil que las políticas sociales tengan impacto sobre ellos (CEPAL, 1997).

por distribución de los bienes y servicios y se promoverá el desarrollo. Lo que se impulsa con esta trampa es organizar democracias de mercado y una política sin fundamentos morales ... Estamos instalados en la ley del más fuerte, militar, económica y comercialmente, una ley que nos lleva a la separación progresiva de ciudadanos, entre desposeídos y los saciados”.

Federico Mayor concluye: “Si en Berlín se hundió un régimen basado en la igualdad pero que olvidó la libertad, ahora se está hundiendo otro sistema, que se basa en la libertad pero no incluye la igualdad” (8).

Expresiones educativas de la pobreza

El PNUD, en sus importantes Informes sobre Desarrollo Humano, ha determinado tres elementos básicos de medida de las condiciones de vida. La conjunción de los tres y su satisfacción es lo que determina que una persona o una familia pueda considerarse en situación de pobreza o no.

El primer elemento es el de la *supervivencia* y por él se toma en cuenta las condiciones de salud y el acceso a la higiene, el agua potable y las medicinas. Los índices de mortandad infantil y de esperanza de vida al nacer grafican estas variables.

El segundo elemento es el relativo a los *niveles de conocimiento o de acceso a fuentes de educación* que tiene una persona. Son considerados, entre otros aspectos, el analfabetismo, el grado de escolaridad, la calidad de la educación y el acceso a los medios de comunicación masiva.

El tercer elemento considerado es el referido a los *niveles de ingreso, al acceso a fuentes de empleo, a las condiciones de seguridad personal, al ejercicio de los derechos políticos por los ciudadanos, a la condición de la mujer.*

(8) Discurso del Director General de la UNESCO en la 99ª Conferencia de la Unión Parlamentaria Mundial, celebrada en Namibia en abril de 1998.

Para efectos del presente trabajo consideraremos las siguientes expresiones educativas de la pobreza:

- Analfabetismo
- Oportunidades de estudio
- Exclusión educativa en cuanto a acceso, permanencia y eficiencia.
- Desigualdades en los propios sistemas educativos
- Situación docente

Los distintos rostros del analfabetismo

El analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa. Hay estrecha coincidencia entre mapas donde se ubican las poblaciones más pobres y los que corresponden a la población analfabeta y sin instrucción suficiente.

El alfabetismo ha sido, a su vez, frecuentemente calificado como "derecho humano fundamental". Su razón de ser es que constituye un bien inestimable para el individuo y para la sociedad en su conjunto. Un mejor nivel de alfabetización representa uno de los principales indicadores del estado del desarrollo humano en un país. Mas, para mejorar los distintos niveles de la vida humana, la alfabetización tiene que ir a la par con los demás factores sociales.

Ahora bien, al valorarse cada vez más las expresiones culturales orales y al admitirse la existencia de nuevos códigos de comunicación que pueden ser manejados de forma amplia por personas que no poseen los códigos escritos, los conceptos de "alfabetización", "alfabetismo" y "analfabetismo" comienza a ser relativizados. Es más propio hablar de "alfabetismos" y de "analfabetismos" para expresar las diferentes formas de expresión y los distintos niveles que requieren, así como la multiplicidad de sentidos que pueden adquirir en diferentes culturas (9).

(9) De acuerdo con ello todos, de alguna manera, somos "analfabetos" frente a algunos tipos de información. Así, el desarrollo tecnológico y la vigencia de microcomputadores introducen nuevos rangos a la idea de alfabetismo.

Cifras de la UNESCO correspondientes a 1995, indican que nuestra región tiene 43 millones de personas en condición de analfabetismo absoluto –ningún acceso ni dominio de los códigos de lectura y escritura– y que la edad promedio de las personas analfabetas aumentó de 43 años en 1980 a 45 en 1995 (10).

El caso más dramático en materia de analfabetismo es el de Haití, con una tasa de alfabetización menor al 50%, Guatemala y Nicaragua aún no alcanzan una tasa de 70% de alfabetización. Brasil, a pesar de mostrar una alfabetización entre el 70 y 90%, presenta todavía un cuadro considerable de 20 millones de analfabetos absolutos ubicados sobre todo en las áreas deprimidas de su Nordeste. Áreas indígenas de países como Bolivia, Ecuador, Perú y México siguen presentando, al igual que Guatemala, considerables porcentajes de analfabetismo femenino.

De acuerdo con proyecciones de la misma fuente, iniciarán el próximo milenio con tasas superiores al 10% de analfabetismo los siguientes países: Jamaica (13,6%), Brasil (14,6%), Bolivia (14,4%), República Dominicana, (16%), Honduras (24,4%), El Salvador (25,9%), Nicaragua (32,8%), Guatemala (42,1%) y Haití (50,6%).

Sin embargo de los avances sostenidos en materia de alfabetización regional, existen dos situaciones que merecen particular análisis:

- i) Estos datos son tomados de los censos nacionales de los países, en los que basta que una persona responda que sabe leer y escribir para inscribirla como alfabetizada. Además, no se sabe qué calidad de alfabetización es la registrada ni el nivel de habilidades de lectoescritura. Por ello, las tasas estadísticas promedio pueden ser más significativas y preocupantes aún que las señaladas.
- ii) Los escasos resultados de la escolarización, la deserción y el ausentismo escolar han generado un fenómeno aún insuficientemente estudiado: el del alfabetismo y analfabetismo denominado funcional. Este problema, no es sólo registrado en países con mayores tasas de analfabetismo absoluto, sino incluso, en aquellos que registran tasas altas de escolarización. Así, en Argentina, Chile, Cos-

(10) Nuestra región es la única que registra un menor número total de analfabetos en los últimos 15 años. En 1980 se registraba 44 millones de personas analfabetas.

ta Rica y Uruguay el porcentaje de adultos con escolaridad básica incompleta bordea el 40%. Los resultados iniciales de una investigación sobre niveles y características de alfabetismo funcional, indican que para que una persona pueda ser considerada alfabetizada se requerirían por lo menos 5 o 6 años de escolaridad básica (11). Esto da a la situación analizada nuevos y más agravantes elementos.

Las oportunidades de estudio

Es evidente que la notable expansión de la matrícula escolar constituye uno de los principales logros de los sistemas educativos en las últimas décadas. En 1994, más de 127 millones de niños y jóvenes eran atendidos por los sistemas educativos de nuestros países. Esto significa que de cada 100 personas entre 5 y 24 años, alrededor de 55 asistían a una institución educativa en comparación con un 46% registrado 30 años atrás (12). El ideal de "primaria para todos" estaría muy próximo a alcanzarse y con 9 de 10 niños asistiendo a escuelas primarias el analfabetismo adulto debiera reducirse significativamente. En cuanto a educación secundaria, el índice de cobertura se duplicó en 28 años. Además, entre 1965 y 1980, la matrícula en el nivel post-secundario se multiplicó por tres; el crecimiento de la matrícula universitaria, pasó de un 2% a un 18% en cerca de cinco décadas, lo que hace muy explícito el crecimiento educativo en la región.

No obstante estos significativos avances, el crecimiento de la cobertura se ha realizado en medio de graves deficiencias que han generado un retraso educacional respecto a otras regiones del mundo de similar desarrollo relativo.

Al inicio de la presente década, más de una tercera parte de los niños que comienzan la primaria no la concluyen, lo que representa más del doble que en otras regiones del mundo. La fuerza de trabajo tiene un

(11) Los rasgos principales que presenta el alfabetismo funcional en siete países (Argentina, Brasil -Sao Paulo-, Chile, Colombia, Paraguay, México y Venezuela) han sido estudiados en una investigación regional de la UNESCO recientemente concluida.

(12) Para lograr esta alza en la tasa de escolaridad, fue necesario que, entre 1970 y 1994, las escuelas, colegios y universidades aumentaran sus cupos en un 75% pues en ese lapso la población creció en un 48%.

promedio de 5.2 años de educación, casi una tercera parte menor del de otros países en grado similar de desarrollo (13).

La magnitud de estas cifras señala, inequívocamente, la desigualdad del ingreso en la región. Esta desigualdad se ha visto enormemente influida por la evolución de la inequidad y desigualdad educativa: "... el menor nivel y la mayor desigualdad de la educación durante los años sesenta parecen haber limitado la capacidad de los pobres para contribuir positivamente al crecimiento económico, aumentando con ello la pobreza y disminuyendo el crecimiento global del producto en las décadas posteriores. La creciente desigualdad y la mayor insuficiencia educativa de los setenta y ochenta pudieron haber tenido efectos adicionales sobre la pobreza y el crecimiento y, sin duda, aumentaron la desigualdad en la distribución del ingreso regional"(J.L.Londoño, 1998).

Exclusión educativa en cuanto al acceso, la permanencia y la calidad

La mayor contradicción en el desarrollo educativo regional, ha sido la no-correspondencia entre la notable expansión cuantitativa y los resultados de los procesos educativos. América Latina registra las tasas de repitencia escolar más altas del mundo: de los 75 millones de niños inscritos en escuelas primarias en 1991, 22 millones repitieron el curso. De los 9 millones de niños que ingresan anualmente a primer grado, alrededor de 4 millones fracasan en el primer año. Cerca de un tercio de los alumnos repiten cada año y se calcula que el costo adicional de enseñar a los repitentes llega a 4,200 millones de dólares anuales. Otros cálculos globales explicitan que con todo ello se perdió más del doble de la inversión que se necesitaría para escolarizar a los 10 millones de niños que aún están fuera del sistema educativo.

La expansión de la cobertura se realizó de forma desacelerada y lenta. La casi totalidad del avance en su considerable expansión se realizó en el período 1965 – 80, signado por una aguda crisis económica. En los últimos 15 años, su expansión fue cinco veces menor que en los tres lustros anteriores.

(13) Ver: "Educación, desigualdad y crecimiento en América Latina: una nota empírica" de Juan Luis Londoño. En "Educación. La agenda del siglo XXI". PNUD. 1998.

Dicha expansión de cobertura presenta, por lo demás, elementos de desigualdad y de falta de equidad distributiva. Sus olvidos y exclusiones han segmentado más aún la educación en nuestros países. Por ejemplo, los estados más ricos del Brasil gastan hasta seis veces más que los estados más pobres por alumno matriculado; en el Estado de Campeche, un 30% de las escuelas ofrecen sólo 3 o 4 grados de instrucción, mientras que en el DF de México la cobertura de primaria completa se extiende hasta un 98%. (PNUD, 1998).

El medio rural y las poblaciones indígenas han avanzado mucho menos en lo educativo que las áreas urbanas y las etnias dominantes. El tamaño de las escuelas rurales es mucho menor que el de las urbanas y son, en su gran mayoría, centros incompletos o escuelas unidocentes en las que trabajan maestros, por lo general, sin título pedagógico. Esto determina que sean menores las oportunidades para culminar su educación primaria y para acceder a la secundaria que tienen los niños y jóvenes hijos de campesinos (14).

En lo referente a los niños y jóvenes indígenas, la discriminación intercultural sigue teniendo claras expresiones en su desmedro; incluso, algunas oficinas de estadística en la región han dejado de considerar la variable étnica en sus informes como modo de "rechazo" al racismo, generando, contraproducentemente, efectos negativos que impiden conocer la realidad y hacer proyecciones en cuanto a servicios educativos para estas poblaciones. El problema de bilingüismo que demanda la enseñanza del idioma materno como primera lengua no ha sido resuelto y en algunos casos nacionales ni siquiera estudiado (15).

Las desigualdades de género aún subsisten a pesar de haberse logrado cierta igualdad entre las tasas de escolaridad femenina con las de los hombres. Las mujeres indígenas siguen siendo sistemáticamente excluidas de la educación; los bajos promedios de escolaridad que tiene

(14) El 55% de las escuelas rurales en Bolivia ofrecen tan sólo los tres primeros grados de primaria. En Honduras, mientras las escuelas urbanas tienen un maestro por 29 alumnos, los rurales 1 por cada 40. En Perú, apenas el 4% de los niños concluye la primaria y el 4% acaba la secundaria en áreas rurales.

(15) En Guatemala, donde 1 de cada 3 jóvenes tiene estudios secundarios o universitarios, apenas 1 de cada 20 indígenas ingresa al bachillerato. En México donde 52 de cada 100 niños completan su primaria, sólo 10 de cada 100 indígenas logran hacerlo. En Ceará, Brasil, el 30% de la población negra carece de toda instrucción, mientras apenas el 17,5% de la población blanca presenta similar situación.

los niños indígenas se reducen muchas veces a la mitad o menos en el caso de las niñas (16). A pesar de que los datos siguen siendo incompletos, se puede adelantar que las niñas y jóvenes campesinas siguen siendo afectadas por la subestima que muestran sus padres respecto al valor personal y económico que pueda tener la educación de sus hijas; la alta deserción escolar femenina en el medio rural es consecuencia directa de ello.

Las desigualdades de origen social siguen siendo significativas. Es posible afirmar con certeza que los niños y las niñas procedentes de hogares con bajo nivel educativo de sus padres tiene mucho menor posibilidad de alcanzar niveles avanzados de escolaridad; la probabilidad que los hijos repitan el bajo nivel educativo de sus padres en algunos casos puede llegar entre el 58% y el 60%. Otras cifras indican que 7 o más de cada 10 hijos de universitarios también llegan a estudiar en universidades, mientras que sólo 2 o menos de cada 10 hijos de personas con bajos niveles de educación ingresan a carreras universitarias.

Los elementos anteriores se reflejan en los resultados de *sistemas de medición de calidad* que han comenzado a aplicarse en los últimos años. *Ellos muestran una evidente segmentación del rendimiento escolar, que coloca en desventaja a los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos y bajos niveles educativos.* Hay enormes diferencias de rendimiento entre estudiantes, según sea el medio sociocultural y económico del que proceden y según el clima de estímulos educacionales que sus hogares les brinden, el que es marcado decisivamente por el nivel educativo de los padres y, particularmente, de las madres.

Desigualdades en los propios sistemas educativos

A pesar de que los notorios esfuerzos por ampliar la cobertura escolar tuvo como un principal objetivo reducir la pobreza, ello no necesariamente significó una reducción de la desigualdad. El sostenido deterioro en la distribución del ingreso se refleja también en el modo como se ha expandido la escolaridad. Las familias más pudientes invierten cada

(16) Mientras los niños indígenas en Guatemala alcanzan sólo 1.8 años de escolaridad, las niñas apenas 0.9 años. Entre mujeres de 20 a 24 años de edad, 7 de cada 10 indígenas no tienen instrucción alguna.

vez más en la educación de sus hijos y los pobres tienden al rezago respecto a los primeros y a las oportunidades de educarse. *Lo más grave es que el Estado ha reforzado esta tendencia invirtiendo en los últimos tres lustros más en los más ricos.*

Lo anterior se refleja, por lo menos, en las siguientes constataciones:

- *Mayor incremento de la matrícula y del gasto en los niveles terciarios y secundarios*

El número de alumnos en la primaria creció un 16% desde los 80, mientras que el de enseñanza superior en un 40%. El gasto público por alumno universitario como porcentaje del PIB per cápita es siete veces mayor que el gasto por alumno de primaria. El gasto público correspondiente al nivel terciario absorbe el 23% del gasto total del sector educativo a pesar de atender al 6.3% de los alumnos; en cambio el nivel primario atendiendo al 72.6% de la matrícula absorbe un 51% del presupuesto sectorial. A pesar de la importancia de satisfacer necesidades presupuestarias del nivel superior, dichas cifras agravan los niveles de desigualdad pues, a pesar del cada vez más generalizado acceso a la universidad, hay evidencias de que son los más pudientes quienes tienen más acceso al nivel terciario (17).

Asimismo, la matrícula en la educación media aumentó en 31% -15% más que en la primaria- siendo el desembolso estatal por alumno 1.6 veces mayor que por estudiante primario.

- *Insuficiente expansión de la educación preescolar en sectores populares*

Más adelante se hará referencia a estudios que demuestran la importancia de la educación temprana o inicial en facilitar el ingreso y el rendimiento en el nivel primario y que, a la vez, la sitúan como uno de los principales mecanismos educativos para reducir la pobreza en sus diferentes dimensiones.

(17) En Colombia un 61.3% de los admitidos a la universidad provenía del 40% más rico de las familias y sólo un 3.4% provenía del 20% más pobre. En Costa Rica, el 15.3% de quienes ingresan a la universidad son hijos de padres no educados, en cambio los hijos de padres con educación acceden en un 46.8%. (PNUD, 1998).

La importante expansión del nivel preescolar está aún muy lejos de cubrir el universo de niños y niñas que lo requieren. En 1991, su cobertura en la región era entre 1.5 y 3 veces más baja que la de la primaria (18). Esta cobertura también favorece a los que más tienen. Los porcentajes de niños del quintil más pobre que disfrutaban de la educación temprana, son muy inferiores: en Chile sólo el 19% frente al 43% del quintil más rico; en Uruguay, la relación era del 36% al 90%, en Argentina los valores eran 42% y 81%, respectivamente. Ciudad de México presenta una cobertura del 82% mientras que Chiapas llega sólo a un 38%.

La situación docente

La retórica ha convertido en lugar común afirmar que el docente es factor esencial de la calidad educativa y que será necesario procurar su mejor formación y capacitación, darle estímulos profesionales y atraer a la docencia a los más capaces, propiciando un mayor protagonismo magisterial. *La realidad latinoamericana constata, sin embargo, un grave deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, en la calidad y resultados de su desempeño y en su imagen y autoestima profesional.*

En las principales ciudades latinoamericanas, los ingresos económicos de los docentes son tan bajos que no difieren de otros trabajadores a quienes no se exige la formación y el entrenamiento especializados del docente. Su retribución disminuyó durante la década pasada, en términos reales, en un promedio del 14%. Sus posibilidades de promoción salarial y profesional son reducidas y es alto el grado de *feminización* de esta profesión (19).

(18) Se exceptúa en esta comparación al Caribe anglófono donde hay mayores avances en la atención preescolar. Jamaica, por ejemplo, matriculó el 83% de sus niños entre 3 y 5 años, en contraste con menores porcentajes de atención que presentan países latinoamericanos con ingreso similar - Colombia, el 44% - o muy superiores - Argentina, una tasa del 68% - (Fuente: PNUD, 1998).

(19) Dicha feminización deriva de los altos promedios de participación de mujeres en la docencia: 95% en el nivel preescolar -excepción de Cuba con 88%-; en el nivel primario 70% -excepciones de Haití, 45% y Bolivia, 57%-; bajando en el medio y superior a 37% (M. Ibarrola, 1994). Un de los rasgos positivos de esta feminización, es haber influido para la relativa igualdad de sexos en la matrícula, pues los padres de familia aceptan más fácilmente que sus hijas vayan a escuelas atendidas por mujeres.

Esta situación contrasta con procesos de reforma educacional iniciados en la presente década que demandan innovar en el aula y asumir nuevas funciones a directores y al cuerpo docente, por lo general con doble jornada y con condiciones de trabajo no satisfactorias. *Ello determina muchas veces que los docentes no asuman dichas reformas como un bien social sino como expresión de situaciones no participativas y como procesos externos a ellos.* Los continuos y prolongados movimientos sindicales, por lo general en demandas de mejores salarios, son manifestaciones de este malestar.

El heterogéneo nivel de calificación y los lugares donde son asignados los docentes, repercute y agrava las desigualdades educativas. Más del 20% de los profesores de educación básica carece de título. Los docentes menos calificados son destinados, por lo general, a áreas rurales. En la distribución interna de tareas en centros educativos urbanos, se suele asignar a los de menor experiencia los niveles iniciales de la educación primaria, que son decisivos para fortalecer toda posibilidad de educación posterior. El funcionamiento en áreas rurales de centros unidocentes, con maestros sin título a cargo de estudiantes en varios grados, así como la asignación a centros educativos en áreas indígenas de docentes sin conocimiento del idioma y cultura de esos núcleos étnicos, son casos extremos de inequidad educativa.

Potencialidad educativa para enfrentar la pobreza y el desempleo

¿Puede una política y estrategia educacional superar por sí sola la pobreza y la falta de equidad en América Latina?; ¿son suficientes los intensos esfuerzos realizados en la región en materia de dar acceso a la mayoría de la población a la educación primaria y secundaria para modificar la situación de padres e hijos en cuanto a años de estudio y al acceso a fuentes de trabajo?. O, en otros términos, ¿le corresponde a la educación asumir estas tareas en pro de una mayor equidad social?

Intentar responder estas preguntas puede ocupar un espacio mucho mayor que el posible en este documento. Creemos, no obstante, necesario reflexionar previamente sobre las funciones mismas de la educación.

Priorizamos, para efecto del presente trabajo, *las funciones denominadas sociales* de la educación que se refieren a los grandes objetivos de tipo societal que suelen atribuirse a la educación y a los sistemas educativos: la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza (20).

Hay que especificar que es en el sistema educativo formal -y en particular en la escuela- donde las sociedades modernas organizan institucionalmente la circulación del conocimiento y la preparación del individuo para futuros roles. Pero no toda la educación transcurre en los centros educativos. Hay otras entidades especializadas que ayudan a la distribución del conocimiento: medios de comunicación de masas, redes de información digital, bibliotecas y editoriales. Y, además, es clara la influencia educativa de la familia, del barrio, de iglesias, de empresas, de entidades políticas y de otros entes asociativos.

Por ello, para medir el impacto de la escuela y de los sistemas educativos, es necesario partir de la evidencia que no sólo de éstos dependerá el mayor o menor efecto del acto educativo y que, asimismo, la convergencia y complementariedad de los estímulos de los otros agentes facilita de manera decisiva la labor de la escuela. Otros elementos importantes de destacar son: a) el hecho de que la escuela cumple también funciones no educativas, como fuente de empleo e ingreso para cientos de miles de docentes y otros trabajadores y, a la vez, un espacio social donde millones de alumnos comparten sus vidas bajo la protección de la institución; y b) las altas expectativas populares acerca de lo que pueden brindar instituciones como escuelas, colegios o universidades, muchas veces desvían la atención institucional hacia actividades no esenciales para su misión y no siempre corresponden a las reales capacidades y potencialidades para cumplir las funciones mediatas o inmediatas que les son asignadas.

Ahora bien, la pobreza y desigualdad crecientes tiene claras expresiones en los resultados educativos. Se ha acuñado, para referirse a contextos desarrollados, la expresión "bomba de tiempo pedagógica" para referirse a los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad

(20) Las otras funciones de la educación son las "individuales", asociadas últimamente a la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad, a la función de formar para el trabajo y la de entrenar para la ciencia y la tecnología (Ver PNUD, 1998).

en los Estados Unidos de América (Kozol, 1990). En los países latinoamericanos, los efectos de dicha bomba amenazan ser peores. Estamos hablando de una gran masa de excluidos y de un orden de cosas que produce más excluidos.

Políticas y concepciones de programas compensatorios en la educación

Los compromisos asumidos por los gobiernos

La II Cumbre de las Américas, desarrollada el pasado abril en Santiago, Chile, define la *equidad educativa* "como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica".

Tal definición es particularmente importante. En primer término, al ser suscrita por los primeros mandatarios de América, debiera convertirse en opción política tratar de alcanzar esa equidad. Se asume en ella, asimismo, que la educación es un factor que puede reducir significativamente los efectos de la actual y acumulada inequidad social y económica. Finalmente enfatiza que *toda* la población, sin distingo alguno, debe tener acceso a servicios educativos, y no a cualquier servicio educativo, sino a uno de calidad semejante.

Los presidentes se comprometen entonces, teniendo como meta el año 2010 a:

- Lograr el acceso a dicha educación de calidad de la totalidad de menores en educación primaria y por lo menos del 75% de los jóvenes en educación secundaria.
- Ofrecer a la población en general, oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.

Para alcanzar estos objetivos, los Gobiernos se comprometieron a llevar a cabo "políticas educativas compensatorias e intersectoriales, según sea necesario, y a desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja...".

Los programas compensatorios

Los programas educativos de naturaleza compensatoria tienen su principal base en el modelo propugnado por el Banco Mundial y otras agencias de financiamiento internacional, *procurando focalizar la inversión en poblaciones pobres atendiendo las variables que la investigación internacional ha mostrado que se vinculan con la calidad de los aprendizajes básicos: infraestructura (aulas), material didáctico, capacitación docente y apoyo a la supervisión escolar.*

El Banco Mundial, que se ha convertido en la principal fuente de financiamiento externo para la educación de los países en desarrollo, tiene prioridades estrechamente ligadas al crecimiento económico y a la disminución de los efectos provocados por los programas de ajuste y de reconversión industrial impulsados durante las dos últimas décadas. Esta estrategia, procurará atender los servicios esenciales como la educación básica, cuidados primarios de salud, nutrición y planificación familiar, además de una infraestructura física básica. En el caso de los préstamos educativos, su opción en ellos por la educación básica y secundaria vinculadas al progreso tecnológico, implica una preocupación por crear en los países de bajos y menores ingresos, condiciones para una mayor productividad y competitividad.

Otro enfoque importante de considerar en estos programas es que los Estados, al asumir sus funciones compensatorias, incorporan el *principio diferenciador* en el sentido más amplio de lo político. Ello sería equivalente a la participación social por promover, "en teoría son complementarias y se equilibrarían mutuamente" (J.Ezpeleta, 1996).

Las dos visiones de la compensación educativa

Sylvia Schmelkes (1996), a partir de sus análisis de programas de naturaleza compensatoria en México y otros países de la región, plantea que existen dos claras visiones de fondo acerca de la compensación para lograr la equidad educativa. Una es la de organizar y ejecutar estos programas en función del *déficit cultural*, y la otra es la que fundamenta en ellos el criterio de la *diversidad cultural*.

La *primera visión* prevalece en los proyectos financiados por la banca multilateral. En éstos se busca igualar e incluso superar las condi-

ciones de la oferta existente en zonas urbanas de clase media. Es evidente la preocupación por mejorar un poco o mucho los resultados de aprendizaje en niños de áreas rurales, indígenas o urbanas deprivadas, con referencia a los obtenidos por niños en áreas urbanas de clase media. En esos programas, puesto que las escuelas más pobres se les está dando más, debiera haber más vigilancia sobre ellas para el cumplimiento de las instrucciones, tanto las aplicables a las escuelas de su tipo como las propias de las escuelas que están siendo compensadas; el sistema, en síntesis, debiera asignar las condiciones para que ello pueda ocurrir. En estos programas, usualmente, se parte por desconfiar del profesionalismo del docente, por ello se incrementan los controles y la cantidad de instrucciones, por lo general homogéneas, teniendo como patrón una forma ideal de comportarse tanto para directores como para profesores. En ellos, si se da importancia a la participación comunal, se procura que los padres comprendan y valoren una escuela tal y como se ha desarrollado al servicio de la clase media y estimulen un mejor tránsito de sus hijos por ella, que el que ellos tuvieron en sus escuelas. En cuanto a la actualización docente, se busca asegurar una formación continua y, para que sea significativa, se la lleva hasta la misma escuela. La práctica docente, y mejor si es con el apoyo de guías de aprendizaje, es la materia a partir de la cual se trabaja a fin de corregirla y mejorarla.

La *segunda visión* implica innovar educacionalmente, tratando de adaptarse a las características singulares de la demanda "a fin de asegurar resultados de aprendizaje equiparables a los esperados en medios urbanos". Al partir ellos desde el enfoque de la diversidad cultural, se busca, como en los proyectos correspondientes al otro enfoque, también dar más a los que menos tienen, pero no tomando el patrón de escuela urbana de clase media, sino considerando las difíciles características de la población con otras fortalezas y necesidades. No se pretende con estos programas que sus resultados sean iguales, pero sí equiparables, reconociéndose habilidades especiales que puedan diferir en función de la cultura y de contextos específicos. Se parte en ellos del supuesto que cada escuela es única e irrepetible, dependiente de su particular ámbito contextual; el sistema, en este caso, toma la responsabilidad de facilitar, alentar y posibilitar las condiciones para que ello ocurra. El profesionalismo docente es definido como "la capacidad de tomar decisiones y de resolver problemas (lograr aprendizajes) haciendo uso de su formación y

experiencia, en contextos diversos y ante condiciones distintas". Al revés del otro enfoque, con estos programas se busca que la escuela sea considerada parte de la comunidad, valorándose la cultura comunitaria, fortaleciéndola y enriqueciéndola; "lo propiamente escolar debe llegar a representar un aporte real a la vida comunitaria". Son los propios docentes quienes definen sus demandas de capacitación, en función de las necesidades que ellos mismos descubren, en la búsqueda para lograr resultados equiparables en las condiciones que laboran.

Hay que advertir que los dos enfoques vigentes, si bien parten de concepciones educativas divergentes, no operan ni se expresan a través de programas que reúnan todas las características señaladas en uno y otro caso.

La validez de la visión donde predomina la diversidad cultural es que en ella se parte de reconocer al alumno concreto, en su medio familiar y ambiental, en su cultura, como lo central en el servicio educativo. La necesidad de diversificar las modalidades de atención en programas compensatorios deviene en factor crucial para su posible impacto en beneficio de una población heterogénea y muchas veces dispersa. Este enfoque, como bien señala S. Schmelkes, impone, más que otros, una capacidad de rendir cuenta tanto a beneficiarios como al sistema educativo y poseer mecanismos adecuados de evaluación de resultados. El centro, el eje de estos programas tiene que ser fundamentalmente educativo; la distribución de bienes y servicios y la administración en ellos, debieran estar supeditados a lo pedagógico.

La experiencia acumulada, asimismo, indicaría que el factor docente sigue siendo clave aún en este tipo de programas. No bastará entonces definir a éstos en función de la población usuaria y de los requerimientos de infraestructura o de materiales de los centros educativos. Será necesario comprender también en ellos además, de la capacitación, políticas de incentivos docentes así como regulaciones laborales que comprendan procedimientos para la asignación de destinos y la permanencia en el trabajo.

A modo de síntesis

Al hacerse alusión a acciones educativas estratégicas orientadas a ser parte de las políticas sociales para enfrentar la creciente pobreza, debiera de partirse de un imperativo previo. Cualquiera sea el adjetivo con el que se las califique, estas estrategias y acciones corresponden a un derecho humano básico: el acceso a una educación calificada para enfrentar las necesidades básicas y para hacer realidad la educación permanente o a lo largo de toda la vida que se ha venido postulando insistentemente en el ámbito internacional.

Este derecho impostergable a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, tiene ahora el doble imperativo de posibilitarlo, enfrentando las crecientes condiciones de pobreza para mayorías nacionales y las exigencias propias de los procesos de globalización y de modernización en nuestras sociedades.

En las proyecciones para el inminente nuevo milenio, se señala que quienes no tengan acceso e incluso manejo fluido de la lectoescritura y de un segundo idioma, al conocimiento científico y matemático y al dominio informático, no poseerán las claves de la modernidad ni podrán ser considerados "alfabetizados" en el siglo XXI y, además, estarán decididamente condenados a ser "inempleables" (S.Silveira, 1998).

Esto contrasta con la situación de una juventud rural e indígena que, limitada a alcanzar sólo una educación primaria, en su actual desplazamiento a las ciudades se convierten en "inempleables". A su desarraigo se suman las escasas posibilidades de empleo, reducidas éstas a ocupaciones marginales.

Es claro aquí el desfase entre los grandes y efectivos esfuerzos realizados en los países de la región por ampliar la cobertura educativa, y la imposibilidad de nuestros sistemas educativos y de los procesos socioeconómicos imperantes, para crear bases más homogéneas de cultura integradora ni para retener en el ciclo escolar a un número considerable de niños y jóvenes.

Por ello, se puede concluir que los programas educativos compensatorios en la perspectiva señalada, son aún incipientes y escasos respecto al problema social y educativo acumulado.

Mas, se puede colegir, también, que bien concebidos y organizados en función de la diversidad de situaciones y usuarios, pueden llegar a ser piezas clave para que el concepto de educación permanente tenga mayores posibilidades de concreción. Asimismo, ofrecen mayores ventajas que otros tipos de programas educativos para entregar modalidades de educación formal, no formal e informal, potenciándolas a través de redes entre ellas, y para volver educativos los espacios del hogar, la escuela, la calle, la comunidad y el trabajo.

Bibliografía

- CEPAL. 1998. *"Panorama Social de América Latina"*. Santiago, Chile.
1997. *"La brecha de la equidad"*. Santiago, Chile.
1996. *"15 años de desempeño económico"*. Santiago, Chile.
1994. *"La Cumbre Social: una visión desde América Latina y el Caribe"*. Santiago, Chile.
1990. *"Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay"*. CEPAL, Oficina de Montevideo. Cooperación del BID y del FONADEP. Montevideo, Uruguay.
- CEPAL/UNESCO. 1992. *"Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad"*. Santiago, Chile.
- De Ibarrola, María. 1994. *"El sindicalismo ante las nuevas exigencias de la educación pública y los retos del trabajo docente"*. Documento base de discusión del XV Congreso Ordinario de la Confederación de Educadores de América, México, D.F., marzo de 1994.
- Espínola, Viola. 1996. *"Revisión de 15 años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad"*. En Seminario Taller "Asignación de recursos para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa". Santiago, Chile. 10 de enero de 1996.
- Ezpeleta, J. 1996. *"Participación social ¿en qué escuela? Una reflexión a propósito del PARE y los sectores de pobreza"*. En "Propuesta Educativa". Año 7. N° 14. FLACSO. Buenos Aires.
- Gajardo, M. *"Capacidad de formación de los sectores productivos. El caso de Chile"*. Documento elaborado en el marco del proyecto Capacidad de formación del sector productivo en América Latina. IDRC. Fundación Nueva Colombia Industria. Bogotá. Mimeo.
- García-Huidobro, J. E. 1996. *"Las reformas de la educación básica en América Latina"*. Ponencia en "25 años de Educación Comunitaria en México. Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural". Ciudad de México, 10-13 septiembre 1996.
- Hallak, J. 1991. *"Invertir en el futuro. Definir las prioridades educativas en el mundo en desarrollo"*. PNUD/IIPE. Editorial Tecnos- UNESCO. Madrid. España.
- IVIC, I. 1995. *"Lev Vigotsky"*. En Pensadores de la Educación. Revista Perspectivas N° 91 - 92. UNESCO. París. Francia.
- Kozol, J. 1990. *"Analfabetos USA"*. El Roure. Barcelona. España.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. 1998. *Plan Social Educativo*. Buenos Aires, octubre 1998.
- POCET. Colección Metodológica. Gobierno de Los Países Bajos, Gobierno de Hon-

duras, OIT. Graficentro Editores. Tegucigalpa, Honduras.

PNUD. 1998. *"Educación. La agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano"*. Recuadros consultados: Londoño, Juan Luis. *"Educación, desigualdad y crecimiento en América Latina: una nota empírica"*. Mehrota, Aparna. *"Educación: influencias en la temprana infancia"*. Myers, Robert. *"La educación temprana y la pobreza"*. Talleres del Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá. Colombia.

Rivero, J. 1998. *"La educación como factor reductor de la pobreza y el desempleo"*. En Seminario Taller "La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo". Secretaría Pro Tempore del Grupo de Río. Ciudad de Panamá, 5-7 agosto 1998. Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá, CAF, UNESCO, Ministerio de Educación. Panamá.

1997. *"Educación de jóvenes y adultos en el contexto de las reformas educativas contemporáneas"*. En "Educação e Escolarização de Jovens e Adultos" Volume 1. Experiências Internacionais. Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos (São Paulo, 1996). Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário - MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. Brasil.

1993. *"Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización"*. Editorial Popular. Madrid, España.

Schmelkes, S. 1996. *"Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en América Latina"*. En "Memorias del Seminario Latinoamericano de Innovaciones en el Medio Rural". Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). México DF, México.

Silveira, S. 1998. *"La educación para el trabajo: un nuevo paradigma"*. En Seminario Taller "La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo". Secretaría Pro Tempore del Grupo de Río. Ciudad de Panamá, 5-7 agosto 1998. Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá, CAF, UNESCO, Ministerio de Educación. Panamá.

Soler Roca, M. 1996. *"Educación y vida rural en América Latina"* Federación Uruguaya del Magisterio e Instituto del Tercer Mundo. Montevideo, Uruguay.

UNESCO. 1997. *"Gobernar la globalización. La política de la inclusión: el cambio de responsabilidad compartida"*. Cumbre Regional para el Desarrollo Político y los Principios Democráticos", Brasília, julio 1997. Ediciones DEMOS, México.

1996. *"Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal"*. Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, Jamaica, mayo 1996. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago, Chile.

1995. *"Compendium of statistics on illiteracy"*. París. Francia.

Multilingüismo y educación en América Latina*

Luis Enrique López **

Me voy a referir a la temática de la educación intercultural bilingüe, pero antes de hacerlo, quisiera darles alguna información referencial sobre el multilingüismo y la presencia indígena en América Latina. Quiero dejar en claro que no voy a centrarme en un proyecto específico, sino que intentaré darles un panorama regional sobre el tema.

Para comenzar quisiera señalar que América Latina tiene una deuda histórica muy grande. Ahora hablamos de una deuda social frente a los ajustes estructurales que le ha tocado vivir al continente, pero muy pocas veces nos referimos a la deuda histórica que América Latina tiene con su población indígena y, como ustedes comprenderán, algunas veces, cuando debemos tornar la mirada hacia la diversidad, esa diversidad se tiñe también de desigualdad: no es solamente una cuestión de diversidad cuando uno trabaja con grupos indígenas, sino también que estamos frente a una situación de histórica desigualdad.

No estamos frente a poblaciones, lenguas y culturas minoritarias sino, más bien, minorizadas, en tanto han sido diezmadas y disminuidas en su potencialidad. Si las compañeras de Brasil nos hablaban de confianza perdida cuando se referían al problema de los jóvenes o a la atención de educandos con extraedad, imagínense cuánto mayor pérdida de confianza se experimenta cuando se trata de grupos indígenas que han visto diezmadas su propia autoimagen y su propia capacidad, no sólo

* Intervención efectuada en el Seminario Regional de Políticas Compensatorias en Educación, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, a través de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa; Subsecretaría de Gestión Educativa; Dirección Nacional de Programas Compensatorios y Dirección Nacional de Cooperación Internacional, con la colaboración y participación del IIPE, OEA, UNESCO, UNICEF, BID, OEI, CLAD, FLACSO y OREALC; Octubre 1998.

** Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).

para aprender sino también para sobrevivir en el continente. Por eso, fue muy grato para mí escuchar a la Ministra de Educación cuando hablaba de tres elementos claves de la reforma educativa argentina, y ella ponía en primer término a la lengua y decía textualmente: "el manejo de la lengua como la principal tecnología antes que cualquier otra"; y creo que ese es un acierto tremendo y nos aproxima e introduce al tema que quiero compartir con ustedes.

Consideraciones generales sobre el multilingüismo latinoamericano

Quiero mencionarles muy rápidamente que el multilingüismo latinoamericano está relacionado, obviamente, con la presencia de casi medio millar de idiomas indígenas u originarios y, en segundo término, con la presencia de diversas lenguas extranjeras, producto de la migración africana, europea y asiática; les doy un ejemplo de mi propio país. En el Perú, la población indígena de habla vernácula bordea el 30% por ciento de la población total del país; estamos hablando de casi 6,5 millones de habitantes. De éstos, 5.200.000 son quechuas hablantes, luego tenemos alrededor de medio millón de aimará hablantes, y hay unos 300.000 habitantes peruanos que hablan una o más de las 41 distintas lenguas indígenas amazónicas que existen actualmente. Frente a ese panorama, los hablantes de lenguas extranjeras son, escasamente, 50.000 en todo el país, de acuerdo a los datos del último censo.

Si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en América Latina se hablan entre 400 y 500 idiomas indígenas diferentes, y un número mucho mayor de dialectos o variantes de estas lenguas. En Colombia, por ejemplo, se hablan 64 lenguas indígenas diferentes, aún cuando la población indígena constituye sólo el 1,7% del total, mientras que en México, país en el que los indígenas bordean el 10% de la población nacional total, son 56 las lenguas indígenas que aún se hablan. Esto es para darles un ejemplo de situaciones diferentes.

La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toman en cuenta criterios demográficos, como de vitalidad lingüística. Al-

gunos idiomas como el quechua, por ejemplo, cuentan con millones de hablantes; hay entre 10 y 12 millones de quechuas en seis o siete países diferentes: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y, según algunos datos, también en algunas comunidades fronterizas del Brasil. Otras lenguas, en cambio, tienen sólo miles de hablantes y hasta únicamente decenas de ellos, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con 60 o 70 mil hablantes y, en ese mismo país, un grupo indígena, los guasarugwes, que son solamente 46 personas. Fijense entonces en la gran diversidad que hay entre millones de quechuas y decenas de hablantes de una lengua.

Como es obvio, un caso como el del guasarugwe, nos remite a situaciones de real peligro, es decir, de riesgo, de vulnerabilidad en grupos humanos cuyas lenguas se encuentran en peligro de extinción, no sólo por el reducido número de hablantes con que cuentan, sino, sobre todo, porque muchas lenguas ya no tienen hablantes menores de 40 o 50 años. Así, por ejemplo, en el Perú sólo queda una hablante de la lengua cholona de más de 80 años de edad y en Bolivia únicamente dos personas de entre 70 y 80 años hablan el uru-iruitu, en una comunidad cerca del lago Titicaca.

La mayoría de lenguas indígenas ha sido reducida a la escritura. No obstante, en muchos casos, persisten interminables debates respecto del "mejor" alfabeto para escribir una determinada lengua. Ejemplo de ello es la discusión vigente entre los mapuches-chilenos que escriben su lengua hasta en tres alfabetos distintos.

Lo que quiero destacar es la significación que tiene la pérdida de una lengua. No solamente se pierde un medio de comunicación, sino también una visión del mundo, se pierde un conocimiento acumulado por miles de años y tecnologías que van asociadas con esa lengua.

Lo curioso del momento actual es que estamos todos muy atentos a la lectura de la bio-diversidad, defendemos la bio-diversidad y nos desesperamos cuando se pierde una especie vegetal o animal, pero no prestamos atención a lo que ocurre cuando se pierde un grupo humano y cuando se pierde una lengua, un conocimiento acumulado de ese grupo humano.

La presencia indígena en América Latina

Pasando al segundo punto del que deseo hablarles, consideremos ahora la distribución de la población indígena en América latina. Ustedes notarán que, de una u otra forma y, tal vez, con muy escasas excepciones como Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo y quizás Uruguay, todos los países de América Latina desde el sur de Río Grande hasta la Patagonia, tienen presencia indígena. Esa presencia indígena varía drásticamente de una zona a otra; con mayor concentración en toda el área andina o en el altiplano centroamericano en Guatemala. Por ejemplo, en algunos países la población indígena oscila entre un 1 y 4% de la población total, como en Brasil, Colombia y Argentina; en otros, como Ecuador y Perú, ella comprende entre el 20 y el 30%, mientras que en Guatemala y Bolivia, la población indígena de habla vernácula supera el 60% de la población total.

Sólo quiero señalar que estamos hablando de aproximadamente 40 a 50 millones de indígenas en todo el continente, lo que implica a más del 10% de la población total de la región. Como les dije, existen aproximadamente 400 lenguas indígenas diferentes, y subrayo que estas cifras son sólo aproximadas porque no tenemos medios en el continente para medir con exactitud la cantidad de población de la que estamos hablando. Los datos que tenemos son aquellos que nos revelan los censos, pero ellos recogen el problema que crea la gente cuando, por razones de prestigio social, muchas veces esconde su filiación lingüística y ante el funcionario o censista niega el habla de alguna lengua indígena. Por lo tanto, ante esta situación, únicamente nos encontramos frente a datos válidos y confiables a partir de aquellos que tienen la valentía, frente al contexto de opresión, de decir "sí, hablo un idioma indígena".

Como decía, tenemos presencia indígena en toda la región. Otra característica de la situación indígena en América Latina tiene que ver con la emergencia del movimiento indígena en las últimas décadas, que se está convirtiendo en uno de los movimientos políticos y sociales más dinámicos e innovadores de la región en las últimas dos décadas. Junto a ello, o tal vez debido a ello, se observa una mayor sensibilidad y apertura gubernamental frente a la diversidad lingüístico-cultural de nuestros países.

El momento actual, también está marcado por una apertura internacional sin precedentes y por una creciente atención hacia los asuntos indígenas, particularmente a la educación de la población indígena prestada por los organismos y agencias internacionales y bilaterales.

Expresado lo anterior, puedo comenzar a hablar ahora sobre qué es la educación intercultural bilingüe.

La educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe es por lo general una educación vehiculizada en un idioma amerindio y en castellano, portugués, francés o inglés, dependiendo de la región de la que se trate, y deseo resaltar la preposición "es una educación en un idioma amerindio"; no estamos hablando de enseñanza de idiomas, sino de una educación que se concreta en dos idiomas diferentes, el propio y el idioma que es menester aprender.

Ya van aproximadamente 50 años que se realiza educación bilingüe en el continente, desde que en los años '40 nuestros estados se pusieran de acuerdo en México, en el marco de una reunión de la OEA, para decidir la utilización de las lenguas indígenas en la educación. Pero pese a todos los buenos deseos e intenciones, desafortunadamente, esta educación continúa basándose en un modelo que va en una sola dirección: de las lenguas indígenas hacia la lengua europea dominante. No se ha logrado todavía ir no sólo hacia el castellano sino también trabajar en refuerzo de la lengua propia, de manera de lograr sujetos bilingües equilibrados que pongan al servicio de su crecimiento intelectual y afectivo tanto el idioma propio como el necesariamente apropiable.

No obstante, en algunos países -Guatemala, Bolivia, Perú- ha comenzado a gestarse proyectos de educación bilingüe que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan sólo una variedad del castellano e intentan enseñar el idioma indígena como segunda lengua. Qué significa esto último?. Quiere decir que en algunas comunidades, los niños, y algunas veces los jóvenes y adultos, ya no hablan la lengua originaria, pero sus poblaciones deciden reintroducirla a partir de mecanismos comunitarios, o a partir de mecanismos comunales. Un ejemplo, en ese sentido, es el de un pueblo conformado con, aproximadamente, 50.000 indígenas en el Perú, en la zona de la amazonia, los Cocama-

Cocamilla, en donde sólo los mayores de 50 años hablan la lengua ancestral. Ante ello, han decidido organizar un proyecto educativo para reintroducir la lengua a nivel escolar. ¿Qué está generando eso?. El restablecimiento de la comunicación entre abuelos y nietos, que ya no podía darse porque los nietos no manejaban la lengua que hablaban los abuelos.

Otro ejemplo es lo que ocurrió en Nicaragua, durante la Revolución Sandinista, cuando se detuvo la muerte inminente del *rama* y, con la ayuda de una anciana de 70 años, se comenzó a re-enseñar el *rama*, tanto en la escuela como fuera de ella. Hoy, unas 700 personas se auto-definen como *ramas*.

Más escasas son las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales. No obstante, están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala. Por ejemplo, en Bolivia hay colegios privados que están enseñando quechua o aimará como segunda lengua a población hispanoparlante.

Quiero mencionarles brevemente que, por lo general, la educación bilingüe comienza con la lengua que mejor manejan los alumnos, sea esta la lengua ancestral o el castellano, y cuando me refiero al castellano quiero hacer referencia de que estamos hablando de una variedad del mismo. Algunas veces nos hacemos la ilusión de que el castellano es uniforme, que todos hablamos el mismo lenguaje, que somos 330 millones de hispanoparlantes, y no prestamos atención a las diferencias que hay en ese castellano que manejamos, sobre todo cuando esa lengua se desarrolla en condiciones de bilingüismo, como es el caso de las poblaciones indígenas. Por ejemplo, me contaban ayer que hay algunas experiencias con población indígena en Argentina, desde el castellano y en castellano, es decir una suerte de educación, ya no bilingüe sino bidual, para que los niños se afiancen en esa variedad del idioma que manejan, pero puedan acceder, además, a ese castellano oficial que es en el que vienen los libros, los materiales, la prensa, etc.

Deseo reiterar aquí la idea de que en la educación bilingüe se da un aprendizaje de dos idiomas y en dos idiomas en tanto que esos idiomas aprendidos son utilizados como recursos de aprendizaje y en la transformación de las relaciones sociales en el aula y en la escuela en ge-

neral. Quiero insistir en este aspecto de la relación de las transformaciones sociales en el aula, porque me parece un aspecto fundamental.

Cuando hablaban las compañeras de Brasil sobre la confianza perdida y la restitución de la autoimagen positiva de los docentes, pensé en la manera en la que el maestro se relaciona con los niños. Si lo hace en una lengua que los niños no conocen, obviamente se va a generar una barrera de comunicación en el aula y, como ustedes comprenderán, todo hecho educativo es un hecho comunicativo por excelencia; si no hay comunicación en el aula, no va a haber aprendizaje. Cuando al niño se le habla y se le orienta en la lengua que él mejor conoce, cambia drásticamente la situación del aula y posibilita poner en práctica una metodología de enseñanza-aprendizaje diferente. En el recorrido, en el transcurrir de mi profesión he visto situaciones sumamente interesantes que dan cuenta de cuán importante es este aspecto.

En la actualidad, aun cuando se trate en su mayoría de proyectos con poca incidencia en las políticas nacionales, se hace educación bilingüe en 17 países de la región: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En algunos casos, estos programas tienen cobertura nacional, como es el caso de México, Bolivia y Ecuador -para la población vernáculo-hablante- y Paraguay, donde dicha cobertura es para toda la población hispanoparlante o guaraní-hablante. En otros países, los programas son focalizados, un poco como el tipo de programas sobre el cual hemos estado discutiendo estos dos días.

Últimamente, desde hace dos décadas aproximadamente, la educación bilingüe recibe también la denominación de "intercultural"; ¿a qué se refiere esta denominación?, ¿por qué se dice que la educación bilingüe puede ser también intercultural?. Por un lado, para hacer referencia a la dimensión cultural de la educación; pero también para referirse a un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado, que busca responder a las necesidades básicas de los educandos que tienen como idioma de uso predominante una lengua distinta de la oficial. Lo que inicialmente, hace 50 años, comenzó como un programa de compensación lingüística, ahora se afianza también como un programa que toma la cultura a la cual pertenecen los alumnos como recurso de aprendizaje. No

solo la lengua, sino también la cultura propia se constituye como recurso de aprendizaje.

Esta dimensión intercultural de la educación está referida a la relación entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y los ajenos. Está referida también al establecimiento de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y la occidental en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Así, la educación bilingüe comienza a ser vista como algo más que la simple enseñanza de lenguas o una mera educación en dos lenguas diferentes. Se trata más bien de generar una radical transformación del sistema educativo en contextos en los que el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación de los modos de aprender y enseñar. Por eso, me resultó muy sugestivo ayer, que también la Sra. Ministra de Educación hiciera referencia dos o tres veces en su discurso a la importancia de tomar en cuenta la diversidad, las diferencias, y dejar atrás esa tradición educativa latinoamericana que ha pensado más bien en un educando homogéneo e ideal o idealizado, llevándonos a obviar las diferencias que se dan, no sólo en un país, en una región, en una comunidad, sino, a menudo, dentro de una misma aula.

Quiero decirles con ello, que no existe una sola forma de hacer educación bilingüe. Por ese afán homogeneizador con que ha trabajado la educación, a menudo oponemos educación bilingüe a educación en castellano, y pensamos que toda la población indígena debe ser tratada de una misma manera. Por el contrario, debemos pensar que tenemos que partir desde donde están los niños. Si se trata de niños indígenas que tienen un manejo pasivo de su lengua, entonces no podemos forzarlos a iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura en su lengua propia; tenemos que reconocer la variedad del castellano en la cual trabajan. Se trata más bien de imaginar, desde la educación bilingüe, una pedagogía de y en la diversidad, que sea lo suficientemente potente para responder al reto de atender a la gran variedad de situaciones y combinaciones que es posible encontrar. Por eso, consideramos que lo que se ha avanzado en materia de educación bilingüe puede también contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en general.

Quiero terminar compartiendo con ustedes algunos resultados que se han logrado con la aplicación de la educación intercultural bilingüe en algunos países.

En las últimas dos décadas, hay proyectos de evaluación de los programas de educación bilingüe, y por eso contamos con algunos resultados. Si bien haré abstracción de los datos concretos, para aquellos a quienes les interese, les informo que hay dos publicaciones que se pueden consultar (1).

Los niños indígenas sujetos a una educación bilingüe, en comparación con sus pares que reciben educación en castellano, logran, en general, mejor rendimiento escolar, lo ha sido demostrado por evaluaciones externas realizadas en Bolivia, Guatemala, México y en el Perú. Estos niños desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos, como se probó en los años '88 y '89 en Puno, en el sur de Perú. Además, desarrollan mayor seguridad y espontaneidad al hablar en castellano, lo que ha sido constatado en Guatemala y Perú y, últimamente, evaluaciones que se están efectuando en el Paraguay contribuyen a corroborar estos resultados.

Hay dos datos interesantes sobre la escolarización de las niñas: el primero tiene que ver con la contribución de la educación bilingüe a incrementar su nivel de escolaridad, pero otro dato más interesante es el que tiene que ver con la nivelación de niños y niñas, en respuesta a ese déficit histórico de América latina donde las niñas pobres rendían menos que los niños pobres. En el Perú, esa nivelación ha sido comprobada. Finalmente, los programas de educación bilingüe han contribuido a lograr una mayor intervención en la escuela por parte de los padres, y también a una mayor organización comunitaria. Muchas gracias.

(1) Último número de la revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos de septiembre (para los de habla hispana), trabajo que da cuenta de los principales estudios efectuados en América Latina y la publicación del Banco Mundial de Navin Datcher (para los de habla inglesa); "The use of first and second languages in education". Recuento de los resultados obtenidos en distintos países del mundo en lo que se refiere a la aplicación de programas de educación bilingüe.

Experiencias

Estrategias Población

ción con de Marginal (*)

En este docu
perencia llev
titución que
res margin
adulto, se
mal, con
las con
secue
inve:
tric
cc
l

En el número 31, página 53, se debe agregar al final del copete:
"... que ese saber no es prevalente"

FE DE ERRATAS

Aspectos preliminares de una ex-
dación Ceferino Namuncurá, ins-
nática de niños y jóvenes de secto-
pación de quince adolescentes y un
e una propuesta de educación no for-
lo proceso de formación debe sostener
ión auténtica y plena del sujeto. En con-
ese proceso de enseñanza-aprendizaje se
y dinámica de la construcción de las ma-
producción de conocimiento, articulándola
al y socialmente pertinente. Para el desarro-
se abordaron distintas teorías sobre el apren-
e el saber escolarizado puede transformarse en
nte para aquellos sectores en los que ese saber

Resumen

La pre
de Puerto Mr
y jóvenes dr
comprende
quince ad
esta Fun

condir

(*) Fu
Téc
to t

se realiza en la Fundación Ceferino Namuncurá
tución que se ocupa de la problemática de niños
zados desde 1992. Este informe abarca el período
ciembre de 1997 y han tomado parte del mismo
to, quienes concurren al Centro de Alfabetización de

ajo es que todo proceso de formación debe sostener las
sión auténtica y plena del sujeto. Por lo tanto es preciso

rá; Dr. Pablo George, Prof. Graciela Gonzalez, Ing. Carlos Merino (Equipo
Alfredo Ycardo (Centro de Alfabetización de la Fundación); mayo 1998; Puer-
Argentina.

Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginal (*)

En este documento se reseñan los aspectos preliminares de una experiencia llevada a cabo por la Fundación Ceferino Namuncurá, institución que se ocupa de la problemática de niños y jóvenes de sectores marginalizados. Con la participación de quince adolescentes y un adulto, se ha trabajado, dentro de una propuesta de educación no formal, con la hipótesis de que todo proceso de formación debe sostener las condiciones para la expresión auténtica y plena del sujeto. En consecuencia, es preciso que en ese proceso de enseñanza-aprendizaje se investiguen la organización y dinámica de la construcción de las matrices individuales para la producción de conocimiento, articulándola con una currícula cultural y socialmente pertinente. Para el desarrollo de la investigación, se abordaron distintas teorías sobre el aprendizaje, entendiendo que el saber escolarizado puede transformarse en un obstáculo importante para aquellos sectores en los que ese saber

Resumen

La presente investigación se realiza en la Fundación Ceferino Namuncurá de Puerto Madryn - Chubut, institución que se ocupa de la problemática de niños y jóvenes de sectores marginalizados desde 1992. Este informe abarca el período comprendido entre mayo y diciembre de 1997 y han tomado parte del mismo quince adolescentes y un adulto, quienes concurren al Centro de Alfabetización de esta Fundación.

La hipótesis de trabajo es que todo proceso de formación debe sostener las condiciones para la expresión auténtica y plena del sujeto. Por lo tanto es preciso

(*) Fundación Ceferino Namuncurá; Dr. Pablo George, Prof. Graciela Gonzalez, Ing. Carlos Merino (Equipo Técnico de la Fundación) y Prof. Alfredo Ycardo (Centro de Alfabetización de la Fundación); mayo 1998; Puerto Madryn; Chubut; República Argentina.

que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se investiguen la organización y la dinámica de la construcción de las matrices individuales para la producción de conocimiento, articulando ésta en la organización de una currícula cultural y socialmente pertinente.

Durante la práctica efectuada en el Centro de Alfabetización, a cargo de un profesor de enseñanza primaria, se sistematizaron los aspectos pedagógicos y psicológicos de esta experiencia. Desde lo pedagógico se analizaron los emergentes sobre las estructuras del pensamiento escolarizado y no escolarizado. La influencia de los medios masivos de comunicación es analizada como una de las variables más importantes con respecto a la interpretación de la realidad y su relación con los aprendizajes adquiridos.

Desde el psicoanálisis se han confrontado distintas operatorias en relación a la metáfora y la creatividad a través de casos ubicados en distintos contextos. Los mismos remiten a posibilidades o imposibilidades de pensamiento crítico y creativo relacionándose de manera principal con la aceptación, por parte del sujeto, de la condición de marginalización impuesta históricamente. Esto se asocia a la imposibilidad del sujeto de valorar y apropiarse de saberes propios de su cultura.

Para el desarrollo de la investigación se abordaron distintas teorías sobre el aprendizaje, entendiendo que el saber escolarizado puede transformarse en un obstáculo importante para aquellos sectores en los que ese saber no es prevalente. De esta manera se intenta favorecer el pensamiento divergente promoviendo respuestas horizontales a los problemas planteados. Se utiliza el concepto vygotskyano de Zona de Desarrollo Próximo como práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente, esta experiencia se encuentra en su fase preliminar en la que podríamos establecer, a priori, algunas condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Estas serían: a) un *marco abarcativo* -laboral, aspectos jurídicos-legales, familiares, psicológicos de los procesos psicosociales en el que se inserta la práctica educativa; b) *el reconocimiento de los elementos culturales de las identidades*: sin esto los procesos educativos sólo podrían aspirar a uniformar a las nuevas generaciones; c) *cultura de la crítica y de la creatividad*: en nuestro caso el espacio de las asambleas constituyó un dispositivo importante en esta dirección; d) *la condición subjetiva*: consiste en que el sujeto se "habilite" para diferir del estereotipo impuesto socialmente apropiándose de otros elementos culturales que le favorezcan una mejor representación desde sí.

Introducción

Haremos una breve introducción acerca de cuáles han sido algunas de las teorías sobre el desarrollo del aprendizaje que se han tenido en cuenta en esta experiencia alfabetizadora. La misma se llevó a cabo en la Fundación Ceferino Namuncurá (F.C.N.) entre los meses de mayo y diciembre de 1997. En esta experiencia tomaron parte un grupo de quince adolescentes y un adulto y se siguió una propuesta de educación no formal, cuyo proyecto fue aprobado por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia del Chubut. (Resol N° 508/97. Disp. 14/97). En esta propuesta se planteaba...

"Este proyecto de trabajo se enmarca dentro de lo que denominamos Educación Popular. En esta, el papel del educador se ha transformado de su carácter de maestro o profesor depositario del saber y de la iniciativa, a asumir características de guía, animador de un proceso de búsqueda e investigación constante, reflexión, conocimiento y acción. Esto si pensamos que en una situación educativa dada, es posible reconocer elementos de diversos tipos provenientes de otros campos de lo real..."

Citábamos a Cayetano De Lella (1995), entendiendo que...

"la vida del joven o adulto de sectores populares se organiza alrededor de prácticas -laborales, comunitarias, etc.- las que se hallan atravesadas por dimensiones pedagógicas de diverso grado de importancia y desarrollo. Estos momentos suelen ser los que insumen la mayor parte del tiempo y las energías y el eje alrededor del cual se generan intereses y sentidos que organizan el conjunto de las actividades. Una estrategia educativa dirigida a una población adulta debe centrarse en la recuperación crítica de esas prácticas y sentidos educativos ya contruidos por los potenciales destinatarios, para fortalecerlos y enriquecerlos. Se trata de favorecer una experiencia educativa que parta de los intereses y las particularidades de esta población y que recupere la dimensión pedagógica de otras prácticas sociales. Los adultos generan experiencias pedagógicas en los múltiples espacios en que desarrollan su vida cotidiana: lugares de trabajo, sindicatos, partidos, organizaciones barriales, etc. La educación de adultos es aquella dirigida a sectores educacionalmente carenciados, marginados del circuito de educación formal..."

En este contexto, a medida que el docente cumplía las tareas de alfabetización, se analizaba con los profesionales de esta Fundación, a cargo de la sistematización e investigación de esta experiencia, las diferentes formas en que los participantes abordaban los distintos temas planteados en el aula. De esta manera se reflexionaba acerca de cómo algunas de las teorías relacionadas con el desarrollo del aprendizaje presentaban un mayor interés para esta propuesta de alfabetización.

Una idea sobre la creatividad

Ha sido interesante observar cómo los participantes de esta experiencia daban soluciones a los distintos problemas abordados con el maestro, la mayoría de las veces surgidos desde el propio interés de los jóvenes. En general, las soluciones eran planteadas por los alumnos.

FE DE ERRATAS

En el número 31, página 53, se debe agregar al final del copete: "... que ese saber no es prevalente"

... generativo o longitudinal"

Los resultados de esta experiencia se describe de qué manera, en muchos de los problemas planteados, la respuesta no era única y que podía generarse, no una respuesta adecuada, sino un mayor número de alternativas para, luego, seleccionar la más adecuada. De esta manera, se favorece el "*pensamiento divergente o transversal*". Estas dos formas de pensamiento son inseparables y complementarias, como lo son los procesos analíticos y sintéticos.

Creemos necesario desarrollar aquí una breve explicación de lo que ha sido denominado una reacción "¡ajá!". En esta concepción se piensa que el pensamiento **divergente** favorece ver las cosas desde más puntos de vista que en el **convergente**, aunque estos puntos de vista sean poco usuales. De esta manera se posibilita la reestructuración de la información y la aparición de ideas nuevas. El pensamiento *divergente es generativo*, mientras que el convergente es selectivo. En el convergente la preocupación es por no equivocarse, en el divergente, en cambio, es por disponer del mayor número de posibilidades para seleccionar, aunque dentro de estas posibilidades, algunas estén muy alejadas de lo familiar (Gardner, M. loc cit).

No son del todo conocidos los procesos involucrados por la mente en la resolución de problemas. Sin embargo, aparentemente, se darían tres estadios o

fases en la gestación de una idea nueva; de la solución creativa. El primero es un *estadio de preparación* en la que el problema se investiga en todas las direcciones. Existe una segunda *fase de incubación* en la que la mente no se ocupa conscientemente del problema. En tercer lugar estaría la *fase de iluminación* en la cual aparece la idea feliz. A estos estadios, podría agregarse un cuarto, *el de verificación/evaluación* y señalar que en los múltiples problemas de diferente índole o dificultad que a diario nos ocurren, estos estadios suelen ocurrir siguiendo su propio tiempo o ritmo para cada uno de ellos, como un proceso de progreso paralelo. Estos procesos pueden tener una duración que va de segundos a años. Aparentemente, una condición sería indispensable para que nuestra mente nos dé una respuesta clara al problema, esto es clarificar al máximo cuál es la cuestión que se quiere ver contestada. Por ello, el período de preparación debe terminar con una nítida formulación de los interrogantes cuyas respuestas buscamos. En la fase de preparación y verificación, la consciencia controla la acción mental. En la fase de incubación la consciencia sólo interviene como una deliberada renuncia a ocuparse del problema, a no ser el repaso de los problemas planteados. En la preparación el modo de pensamiento dominante es el divergente y en la verificación el convergente. La iluminación es la reacción "¡ajá!" de los psicólogos de la Gestalt (Gardner, M. loc cit).

Desarrollo del pensamiento creativo y contexto social

Según algunos autores, esta concepción de cómo se desarrolla el pensamiento creativo está relacionada con el contexto cultural y social en los que se realizan las prácticas de alfabetización. En este sentido es un claro ejemplo el concepto vygotskyano de *Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P.)*, en el que se tiene la impresión que el desarrollo de los educandos se desenvuelve en dirección y modelos de prácticas culturalmente apropiadas que son habituales en los adultos. La teoría de Vygotsky concibe una zona que se extiende, no sólo precediendo al niño, sino a cuantos lo rodean, de manera que en circunstancias diferentes se lo puede conducir, o bien a un desarrollo o bien a una regresión de su pensamiento, dependiendo esto de la naturaleza de las interacciones sociales que mantiene. Este autor sostiene que el contexto en el cual se verifica la interacción tiene una importancia decisiva. Vygotsky (1978) define Zona de Desarrollo Próximo como "*la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados*" ... y agrega que la Z.D.P.

define aquellas funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los "brotes" o las "flores" del desarrollo más bien que como los "frutos" del desarrollo. Nótese la similitud de esta concepción del desarrollo con lo aportado por Gardner en relación de una idea nueva.

En este sentido, Vygotsky hace una sugerencia sobre la concepción aparentemente teleológica del proceso de desarrollo, proceso a través del cual se socializa al individuo de acuerdo con la cultura dominante. Esta concepción no es teleológica en el sentido que suponga la existencia de cierto fin universal del desarrollo, sino que puede serlo en el sentido más relativo de que el mundo social preexistente en un adulto o en un par más capacitado, es la meta a la cual conduce el desarrollo (Tudge, J. 1993). Resulta claro que para Vygotsky el proceso evolutivo no es unidireccional; sostenía que el desarrollo podía desplegarse a lo largo de líneas enteramente separadas. Creía que esto es especialmente cierto cuando se etiqueta a los niños y se los trata de manera diferente debido a esa etiqueta. *.. "Una vez tildados de tontos o discapacitados, el niño se sitúa en circunstancias sociales completamente nuevas"*. Por ello, entendía que para determinar la naturaleza y el itinerario del desarrollo es esencial examinar el ambiente social en el que este se produce y el tipo de instrucción que se imparte.

Esto es cierto también para chicos que no son "minusválidos" en forma alguna. De esta manera se puede decir que, así como el desarrollo ontogénico depende de vastas condiciones sociales y culturales desarrolladas en la sociedad a lo largo del tiempo, del mismo modo, el desarrollo microgenético del niño depende de la interacción particular que mantiene con los demás. El desarrollo, lejos de ser teleológico o unidireccional, debe ser concebido como un proceso que depende del contexto (Tudge, J. loc. cit.).

En los resultados de este trabajo se describen las experiencias concretas en las que hemos comenzado a verificar de qué manera, estos conceptos sirven para ir delineando una práctica sobre la enseñanza y el aprendizaje con jóvenes marginalizados, muchas veces estigmatizados por la misma sociedad, quienes, como explicaba Vygotsky, una vez "etiquetados", su desarrollo puede alterar el rumbo con el impacto no deseado (deserción, expulsión, bajo nivel de escolaridad) que ésto produce en los niños, jóvenes y en el propio sistema educativo.

Algunos autores como Gallimore y Tharp (1993), expresan que en la escuela, no siempre se produce un aprendizaje eficiente. Refiriéndose a las escuelas estadounidenses dicen *"...durante más de 100 años se ha demostrado que la re-*

citación y no la enseñanza, es la experiencia predominante en los escolares estadounidenses. Sentados en silencio, los alumnos leen textos que se les asignan, completan hojas de "repeticiones" y rinden exámenes. Cuando en escasas ocasiones se les hace hablar, los maestros controlan el tema y la participación. El discurso coherente se da tan rara vez que casi no puede tenerse en cuenta..." Agregan que la escuela debería considerar las interacciones enseñanza-aprendizaje que se dan en ámbitos ajenos a ella (por ejemplo desde la crianza de los niños, hasta programas de entrenamiento para empleados) de los que podría derivar principios para producir una enseñanza más eficiente.

Esto es, que la escuela debería considerar los ámbitos correspondientes a su contexto social, ya que como sostenía Vygotsky (loc. cit.) no se puede entender el desarrollo de un niño estudiando a un individuo aislado. También se debe examinar el mundo social exterior en el cual se ha desarrollado la vida de ese individuo. Y agregaba que la habilidad cognitiva y lingüística aparece "dos veces" o en dos planos. Primero, en el plano social y luego en el psicológico. Aparece entre la gente como categoría interpsicológica y luego dentro del niño como categoría intrapsicológica. Acerca de cómo recuperar saberes previos, Gallimore y Tharp (loc. cit.) dan importancia a lo que ellos denominan "*conversación instructiva*". Ejemplifican esta forma de ayuda al desarrollo, mostrando un diálogo entre un maestro navajo y alumnos de tercer grado, acerca del concepto de héroe. En este ejemplo se demuestra cómo los niños contaban con la información necesaria para construir un significado y el maestro los ayuda proporcionándoles la estructura y las preguntas que provocaron el ensamblado de esa información y su organización. La conversación comenzó por John Kennedy y John Glenn, pasando por Superman, He-Man o un jefe apache, para llegar a extremos sorprendentes.

En los resultados de nuestra experiencia se da un ejemplo similar en el que, a partir de una conversación referida al 17 de agosto –conmemoración del Gral. San Martín– se analiza el significado de colonia, y de modo similar, el imperio portugués aparece a partir de la cantante Xuxa. En esa misma sección se da otra situación semejante cuando se analiza con los participantes el mapa de la provincia, sus principales ciudades y sus límites. Aquí, el personaje del Chavo (cómic mexicano de la TV) es referente del norte geográfico en el mapa. En estos ejemplos los componentes están presentes, pero se los ensambla por medio de los aportes de los participantes y el maestro. En este sentido podríamos utilizar la concepción vygotskyana de que enseñar es sólo bueno cuando "*despierta y trae a la vida a aquellas funciones que están en un estado de maduración que yace en la Zona de Desarrollo Próximo*" (Vygotsky, 1956). A partir de esto Tharp y Gallimore

re (1988) hacen la siguiente definición general de enseñanza *"Enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la Z.D.P. Se puede decir que la enseñanza tiene lugar cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la Z.D.P. en los que el desempeño necesita ayuda."*

Formas de ayuda al aprendizaje

Gallimore y Thorp (loc. cit.), indican que existen medios cualitativamente diferentes de aprendizaje con ayuda. Por ejemplo, la psicología moderna ha definido seis formas de ayudar al desempeño: modelo, manejo de la contingencia, realimentación, instrucción, interrogación y estructuración cognitiva. En la sociedad industrializada y urbana los medios dominantes de ayudar parecen ser lingüísticos. Sin embargo, se corre el riesgo de distorsionar la comprensión de los procesos humanos considerando sólo una limitada variedad de interacciones culturales. Nuestra cultura tecnológica puede parecer que necesita explicación verbal antes que los niños puedan comprender las actividades de los adultos. Sin embargo, en las sociedades no tecnológicas, las conductas adultas se aprenden y se entienden sólo con ocasionales explicaciones verbales. Esas sociedades se basan fundamentalmente en el aprendizaje "observacional"; esto es práctico cuando las conductas adultas y las ejecuciones de roles están "al alcance directo de los órganos sensoriales" (Gallimore y Thorp, loc. cit.). Aquí el modelo y la realimentación son los principales medios de ayuda. Si bien Vygotsky insistía en la primacía de los medios lingüísticos en el desarrollo de los procesos mentales superiores, eso no significa que todo medio de aprendizaje con ayuda tenga que ser lingüístico.

En los resultados del presente trabajo, se detallan dos casos concretos de nuestra experiencia que ayudan a comprender la importancia de distintos medios de ayuda al desempeño.

Los jóvenes que se acercan a la Fundación pertenecen a grupos culturales y socialmente ubicados en comunidades no tecnológicas (rural) en la que el aprendizaje se realiza de manera diferente al que se impone desde la escuela. Dada la finalidad de este trabajo, no entraremos aquí en un análisis detallado de cada uno de los medios de ayuda al desempeño, *pero creemos que esta cuestión puede ser muy importante para entender el fracaso escolar de muchos niños y jóvenes.*

La hipótesis de este trabajo de investigación sobre Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginal de Puerto Madryn, plantea que: ***"pensamos el proceso de aprendizaje desde su historicidad"***.

En un punto de arranque, la población con la que trabajamos se encuentra sobreadaptada a condiciones de marginalización. Es decir, este grupo social se acomoda, sin otras alternativas, a posibilidades dadas (parasitismo, adicciones, subempleo, explotación, hurto). *Esta mirada crítica sobre su realidad no es promovida por la educación actual en su acción, aunque, desde su formulación, lo intenta.* En el otro polo de este proceso aparecería un sujeto capaz de pensar críticamente su relación social y personal de asociarse con pares para asegurarse la vigencia de derechos que les reconoce la ley y realizar como sujetos de derecho lo que concurra a la concreción de sus intereses vitales, personales y grupales. Es decir, que los participantes puedan construir su identidad desde sí y, de esa forma, estén en condiciones de acceder a circuitos sociales de participación en la "cosa pública" sin sacrificar o negar su identidad.

Cuando nos referimos al "*punto de arranque*", entendemos que en dicho punto el sujeto presenta una postura actitudinal ante la vida por la cual acepta, como "*inmodificable*", su papel o destino en la misma. El mismo, correspondería al ingreso de los jóvenes a la F.C.N., tomando como inicio del Proyecto de Trabajo en el año 1992. Aquí, los participantes del proyecto mostraban actitudes individuales y/o grupales que definiríamos como "*actitudes de acción directa*" para resolver sus problemas cotidianos. De esta manera, las diferenciamos de otras actitudes en las que "*la palabra*" tiene un papel preponderante en la resolución o mediación de las relaciones cotidianas.

En este momento, existía una incapacidad de plantear discusiones verbales y la resolución de esas cuestiones era de otra manera (violencia, hurtos, adicciones). Entendemos que existía una imposibilidad cierta de poder comunicarse con los otros de manera oral y, mucho menos, escrita. En algún artículo periodístico nos referíamos a los "*sin voz*" cuando hablábamos de estos jóvenes, aunque la terminología más correcta sería los "*sin palabras*". Ante esta situación, entendimos que establecer la realización de *asambleas semanales*, con participación obligatoria, sería un espacio que permitiría comenzar a discutir, analizar, proyectar y consensuar cuestiones vinculadas con la convivencia en la casa de la Fundación, con lo laboral, cuestiones personales y/o grupales. Luego de un año de compartir este espacio democrático de participación, el "rito" de la asamblea logró instalarse. El poder tener palabras, el poder plantear opiniones, el poder expresar broncas, frustraciones o alegrías, poder discutir, objetar o acordar, es ahora una forma de relación con el otro. En este sentido, el avance de muchos de los participantes es notable, incluso en aquellos "suspendidos" de la institución, con

los cuales aún se mantiene algún tipo de vínculo (Merino y otros, 1996). Nos parece útil describir esta cuestión porque entendemos que la importancia de la palabra es preponderante en las relaciones sociales. Tal como expresaba Vygotsky, *"los significados de la palabra son los hilos con que la sociedad entreteje por sí sola una tela en común"*.

Esta experiencia previa, nos impulsó a considerar que en nuestra propuesta alfabetizadora debíamos compartir con los participantes los significados *"cotidianos"* de las palabras, para diferenciarlos de los significados *"escolarizados"* que surgen en todo desarrollo social e histórico de la educación formal y sus instituciones formales (Gallimore y Tharp, loc. cit.). En el lenguaje cotidiano, los conceptos están ligados a los objetos y condiciones específicas que sus nombres representan. La palabra para un objeto es parte del objeto, es un atributo del mismo. La palabra en el lenguaje cotidiano, no puede separarse y manipularse independientemente de la imagen del fenómeno representado. En los conceptos escolarizados las palabras pueden separarse de aquello que designan y manipularse en la mente independientemente de sus imágenes. Es decir que el educando va de la relación *signo-objeto* a las relaciones *signo-signo*. Al respecto, en los resultados, se describen algunas de las experiencias áulicas que muestran estas relaciones entre el lenguaje cotidiano y el escolarizado. En este camino se busca independizar a la palabra de aquello que designa y la adscribe a una generalización, es decir liberarla de sus impedimentos sensoriales y así manipularla voluntariamente y con toma de conciencia.

Gallimore y Tharp (loc. cit.), establecen que, para niños sin interacciones tempranas con padres escolarizados (una de las variables de nuestra población objetivo), es necesario construir primero significados de palabras en el nivel cotidiano verbal e introducir gradualmente la corriente lingüística de la escritura como tal. De este modo, la comprensión se establece por el entretejido de conceptos nuevos, escolarizados, con los conceptos de la vida cotidiana *"...Esta constante conexión entre los conceptos escolarizados y los cotidianos es el proceso básico de comprensión del mundo usado por los pensadores escolarizados maduros"*.

Minick (1985), establece que la *"escolarización formal"* es el lugar donde el niño interviene en modos únicos de interacción y pensamiento sociales que tienen sus raíces en la historia de la ciencia y la filosofía occidentales. Sin embargo, esta interacción social es bastante rara en las escuelas contemporáneas.

Anderson (1984), opina que los niños de los grupos de lectura más bajos, reciben más ejercicios de listas de palabras pero leen menos texto con sentido; se

les hacen preguntas más simples y fácticas y menos preguntas que requieren inferencia y síntesis. Las oportunidades de participación en la interacción social única, que llamamos discurso alfabetizado, son virtualmente inexistentes. Tales modelos de instrucción, sólo incrementan los problemas para quienes tienen dificultades de lectura. Se sabe que es improbable que estos lectores hagan las inferencias necesarias para entretejer la información de un texto en un modelo general coherente. Lo que los lectores con dificultades creen sobre el conocimiento, no los lleva a suponer que las interpretaciones con sentido sean posibles y hasta deseables. Para estos lectores el conocimiento es un cesto de hechos. La sociedad depende de la escuela para preparar a los estudiantes en forma más profunda que la de aprender "cesto de hechos". Tal vez la impaciencia social con la escuela se base en que ella no haya conseguido reflejar el ámbito de actividad relevante que le exige la sociedad moderna.

Conversación instructiva: una forma de encontrar nuevas respuestas

El concepto de "conversación instructiva" puede aparecer como una paradoja debido a que los términos "instrucción" y "conversación" parecen opuestos, ya que uno implica autoridad y planificación y el otro igualdad y posibilidad de respuesta. La tarea de enseñar puede consistir en resolver esta paradoja. *Para enseñar verdaderamente, uno debe conversar; conversar verdaderamente es enseñar* (Tharp y Gallimore, loc. cit.). En este sentido fue para nosotros importante crear, durante el proceso de alfabetización, situaciones que apoyaran conversaciones instructivas entre alumno y maestro y entre éste y los profesionales que participamos en esta investigación. No sólo los bebés aprenden a hablar y los niños a leer por medio de la conversación instructiva, sino que, por el mismo medio, los maestros aprenden a enseñar, los investigadores aprenden a descubrir y todos aprenden a ser alfabetizados (Gallimore y Tharp, loc. cit.). Conversar, es dar por sentado que el educando puede tener algo que decir, más allá de las "respuestas" que el maestro conoce. Cuando el maestro ignora a los niños, habla por encima de ellos y es dominante en los procedimientos, convierte al discurso escolar en un obstáculo para los niños o jóvenes en cuyos ámbitos hogareños no incluyen el "discurso significativo" propio del lenguaje de la escolarización.

Al respecto, Tough (1982) manifiesta que el fracaso escolar de muchos niños en desventaja suele explicarse haciendo referencia a su falta de familiaridad con la esencia de clase media de la escuela. Pero muchas escuelas operan de una

manera que es similar a la de los hogares de baja condición en cuanto al uso del lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Agrega que los maestros necesitan una nueva comprensión del papel que pueden jugar en la educación de los niños... Tal vez poner en marcha programas de estas características sería más útil que continuar culpando a las familias y su cultura por no proporcionar un adecuado desarrollo del lenguaje en el hogar. En algunos casos las propias escuelas han adoptado los esquemas de interacción que tanto se les atribuye a los hogares carenciados.

Gallimore y Tharp (loc. cit.), observan que si bien los maestros, en general, forman parte de la clase media alfabetizada, donde la conversación instructiva, incluso con sus propios hijos, es frecuente, no hacen este tipo de interacción en el aula. Creen que una de las razones para este hecho es que un maestro no puede ofrecer ayuda en la Z.D.P. a menos que sepa en qué lugar del proceso de desarrollo está el educando, lo cual es difícil en aulas con gran número de niños. Esto es más fácil en experiencias con número reducido de alumnos, donde el conocimiento íntimo del proceso de aprendizaje es posible (esta ha sido una de las características de nuestra experiencia). Agregan que, en general, los maestros no realizan conversaciones instructivas porque no saben cómo hacerlo; y no saben cómo hacerlo porque jamás se les enseñó... Como todos los educandos, los maestros mismos deben recibir ayuda para su aprendizaje si es que van a adquirir la capacidad de ayudar al aprendizaje de sus alumnos. Los maestros, como todos los educandos, tienen Z.D.P. de sus actitudes profesionales, y los maestros, como todos los educandos en las escuelas, pocas veces reciben la ayuda que necesitan para desarrollarse... *"Para producir estas conversaciones de entrenamiento de maestros, se requiere una organización de escuela diferente a la que existe en las instituciones educativas actuales. Se necesita una forma distinta de entrenamiento. La unión de los conceptos y perspectivas vygostkianas con la ciencia social y de la conducta provee una base sobre la cual es posible proceder"...*

De poder continuar la experiencia, se profundizarán las investigaciones, pudiéndose obtener una información que permita establecer distintos y más eficientes mecanismos de enseñanza-aprendizaje para una población de niños y jóvenes que, hasta el presente, sufren un alto porcentaje de fracaso en el sistema escolar formal. Creemos que estas consideraciones iniciales pueden indicar un camino que permitirá ir delineando algunas pautas en la enseñanza - aprendizaje de jóvenes pertenecientes a sectores marginalizados.

Métodos

La presente experiencia se realizó entre mayo y diciembre de 1997. Durante este período se articuló el trabajo realizado en el Centro de Alfabetización de esta Fundación con el fin de poder interpretar, desde el marco teórico, cómo se dan las condiciones del pensamiento crítico y creativo, de acuerdo al concepto de contextos. La sistematización de la experiencia se realizó desde los marcos pedagógicos y psicosociales. Se consideró que la propuesta didáctica debería ser generada y seguida por todos los participantes (jóvenes, maestro, instructores de taller, profesionales del equipo técnico de la Fundación). Dentro de esta propuesta, se realizaron reuniones en las que el maestro, los participantes del proyecto y los instructores de herrería, huerta y bloquera, analizaban, conjuntamente, las tareas que cumplían los jóvenes alfabetizados en esos emprendimientos. Desde mayo hasta el mes de julio de 1997, se realizó en la Fundación un curso dentro del "Proyecto Joven" del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación, destinado a capacitación en albañilería. Por ello, en ese período, también tomaron parte de las reuniones los responsables de esa capacitación. Estos encuentros de carácter semanal, con una duración aproximada de dos horas, se efectuaban a contraturno de la instancia áulica, la cual se realizaba de 18 a 21 horas.

De lo analizado por maestro, instructores y participantes, surgía la necesidad de abordar distintos contenidos en la instancia áulica posterior. Se observó, por ejemplo, que las medidas de longitud, superficie, peso y volumen eran obtenidas por métodos no ortodoxos. Las medidas de longitud se calculaban a partir de "pasos" o "unidades conocidas" (baldosa, palos de escoba u otros). El volumen lo calculaban por "balde" para preparar la mezcla necesaria para la construcción de bloques. Analizando las distintas maneras de efectuar los cálculos se discutía en el aula con los participantes, la conveniencia de utilizar otros métodos más exactos de calcular. Esto permitiría mejorar el trabajo que se realizaba en los distintos emprendimientos.

Los martes y jueves el Pedagogo y el Psicólogo acompañaban al maestro en el aula. En esos encuentros se utilizaban disparadores (imágenes, palabras altamente significativas, cuentos, historias, visitas, videos), que permitían descubrir los saberes previos surgidos de su escolarización o de su propia historia personal. Los días martes entre las 17 y 19 hs. se realizaba la *asamblea semanal*, la cual se lleva a cabo desde mayo de 1992. Este espacio, formó parte de la propuesta didáctica, ya que en la misma surgían evidencias concretas sobre aspectos actitudinales de los participantes, de los instructores, de los profesionales y de los directi-

vos de la Fundación. Las conclusiones de estos encuentros, permitían, luego, organizar y configurar contenidos que se abordaban en el aula en las distintas disciplinas. En este aspecto, se daban momentos en que los instructores o los jóvenes planteaban situaciones problemáticas, propias de las actividades de los emprendimientos. Los directivos, el equipo de profesionales, los mismos jóvenes o instructores, también planteaban situaciones ligadas al quehacer cotidiano de la Fundación (inhalación, alcohol, hurtos, abandono de tareas comprometidas, uso indebido de la vivienda y otros) las cuales eran luego abordados en el espacio áulico.

Como una forma de implementar estas cuestiones en el aula, se observó que ciertos aspectos eran resueltos por los alumnos respondiendo a sus amparos culturales e históricos. Es de destacar aquí las estrategias utilizadas por ellos para la resolución de las situaciones áulicas. Se seleccionaron las actividades teniendo en cuenta las conversaciones diarias de los participantes. Fueron trabajadas las *rimas*, ya que provocaban un ambiente distendido y donde se traslucían referencias cotidianas de los jóvenes; palabras escondidas, tales como "calle", "amistad" y otras, dieron origen a discusiones significativas sobre estos conceptos. El número no era comprendido fuera de "la cuenta". Sin dejar de lado la misma, se trabajó con cuadros de doble entrada y la relación de dos magnitudes, por ejemplo: cantidad de animales; cantidad de patas, orejas, etc. Se propuso, en cuanto a las técnicas de medidas de longitud, una relación con el trabajo que los alumnos realizaban en la Fundación. Por ejemplo: en la construcción del invernadero, había que poner a la misma distancia cada una de las cabreadas. Para el cálculo de volúmenes se utilizó el trabajo efectuado en la bloquera, en relación a la cantidad de material - cantidad de bloques.

Se observó una dificultad concreta en la relación espacio-tiempo, tomando en cuenta que los participantes de esta experiencia no empleaban sistemáticamente los meses del año, ni ubicaban los puntos cardinales. En algunos casos, no se conocía claramente la frecuencia semanal. Esto obligó a desplegar estrategias orientadas a recuperar los saberes previos que los participantes presentaban con respecto a estos temas. Aquí, surge la importancia que presentan los medios de comunicación, principalmente la televisión, y la historia previa de cada uno de los participantes. Algunos de los programas más populares de televisión, facilitaron, por ejemplo, acceder a referencias geográficas, históricas y lingüísticas. La historia personal de los participantes permitió, entre otras cosas, ubicar algunas de las ciudades en el mapa de la provincia.

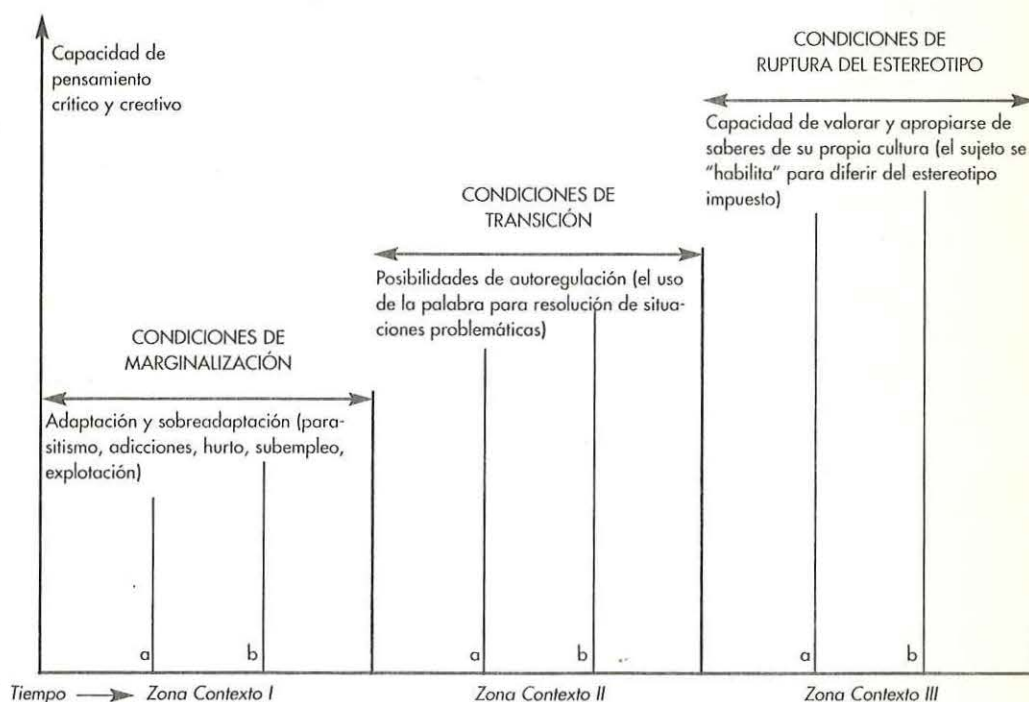
Resultados y discusiones

Enfoque Psicoanalítico y Social

De acuerdo a la hipótesis planteada en este trabajo, creemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes marginalizados, existen distintos contextos. Estos varían entre un polo al que hemos denominado "*el punto de arranque*" en el cual esta población se encuentra sobreadaptada a condiciones de marginalización, y otro polo, en el que la capacidad de pensamiento crítico y creativo le permitiría concurrir a la concreción de sus intereses vitales, personales y grupales.

En la Figura 1, podemos observar, en forma gráfica, cómo visualizamos la operatoria, o recorrido, que se realizaría en este proceso. Nos parece importante aclarar cuál es la idea de contexto que utilizaremos. Inicialmente fue una idea tomada de la epistemología, de la historia epistemológica de las ciencias.

FIGURA 1: Contextos: zonas y dinámicas en la capacidad del pensamiento crítico y creativo



Es sabido que Comte planteó los tres estados como "ley" de la evolución o desarrollo continuos del pensamiento hacia lo científico: *los estados teológico, metafísico y positivo* pretenden demostrar la superioridad del último estado, cuyo carácter principal es el de la subordinación de la imaginación a la observación. Desde esta perspectiva, también Comte pretendió sistematizar la Ciencia en pares: matemática-astronomía, física-química; biología-sociología. A juicio de Comte, esta clasificación tenía tres virtudes: 1) representa el orden de entrada de cada ciencia (materia) en el estado positivo; 2) procede de lo menos a lo más complejo; 3) cada miembro de la clasificación necesita de los anteriores. Dejaba, así, excluidas la metafísica y la psicología, que él consideraba "imposibles". Diremos, entonces, que, lejos de esta visión de las cosas, los contextos no remiten aquí a un proceso de un pensamiento menos científico o racional a otro más racional; tampoco se trata de los estadios que el marxismo describe en el transcurso de lo concreto a lo abstracto. Los contextos no remiten tampoco a virtualidades que se actualizan; por decirlo de un modo polémico, *los contextos son posiciones frente a lo dado: posiciones más o menos creativas, más adaptadas o menos adaptadas*. Los contextos tienen -así- un tinte político, pues tienen que ver con la asunción de un poder, un poder instituyente, desde el deseo, desde la organización con pares. Y no habrá operativización de ese deseo en las situaciones, por ejemplo, del contexto 1 sino a través del disconformismo, la "sospecha" de que algo funciona según otro deseo -que marginaliza- y de la crítica y la creatividad: una actividad heurística. En otras palabras: hay una posición polémica frente a la ideología, a la versión dominante de "LA" realidad, realidad que incluye la identidad del marginalizado como otro "dato" de tal realidad. Estos datos, funcionan típicamente como "lo obvio" para quienes comparten esa visión dominante de la realidad.

La idea de los contextos, también es cercana a la de Z.D.P., pero se distingue de ella al referirse más específicamente al posicionamiento del sujeto y del grupo respecto al poder, en el conjunto de posibilidades de su zona y ante el conjunto social.

En el *Contexto 1*, situamos a los jóvenes que -en el Centro de Alfabetización- no han ejercido ni manifestado un posicionamiento en la *hiancia* o hendidura de la serie en la que se han visto históricamente situados/sitiados. En el *Contexto 2*, aparecen los participantes que han confrontado el vacío o hiancia de la serie; pero diremos que hay un azoramiento; un "aún", como -en términos de tiempo lógico- un instante-de-ver y un tiempo-de-decidir. En el *Contexto 3*, se ubican los que han manifestado un pasaje por el momento-de-concluir. Hablamos de un instante que es creador en y por su discontinuidad en la serie (pensamiento transversal): in-

tervalo sin duración que separa el decir de lo escuchado; de un tiempo que no es el de la sucesión (el tiempo como sucesión lineal es un orden fijo que, como tal no transcurre); que no es la medida del movimiento según el antes y el después: la idea de duración –que ocupó tanto a Piaget– es el fantasma adulto de la sustancia (obstáculo sustancialista). Si algo muestra Freud, es que el sujeto no sólo llega después al antes, sino que lo hace tarde y mal. Es una dicotomía del pensamiento clásico: flujo sin inscripción o inscripción sin flujo. De modo que, volviendo a los contextos, decimos que ubican el estado o la posición del sujeto y del grupo ante su coyuntura y ante su historia, como incluidos en una sociedad. Los contextos ubican en qué punto del tiempo lógico se sitúan en el interjuego del poder.

Metáfora y Creatividad

Retomando los planteos de J. Lacán, y algunos otros autores que Uds. podrán desarrollar mediante la bibliografía, planteamos:

"Crear es proponer algo cuya esencia es la diferencia, cuya esencia radica en hacer surgir lo distinto en un acto...supone un corte o una fractura en la sucesión lineal...La creación es, pues, el cumplimiento de una falta, y fundada por ésta en una serialidad... representa la instancia de lo desigual. La creación es...falta de la continuidad serial, de la temporalidad constante... Se crea sólo en una serie, pero desde lo faltante de la serie, desde la ruptura de la armonía (o de un estado), de la cual surgió originalmente el sentido serial."

(R.Yáñez Cortés, 1985)

En otros términos, el pensamiento creativo tiene que ver con una serie, un itinerario o recorrido de representaciones ligadas entre sí. Compararemos estos recorridos a las calles y avenidas en el plano de una ciudad. Diremos (Calligaris, 1987), que la marginalización es el proceso que ciñe al sujeto a recorridos que excluyen la participación y el disfrute de determinados espacios de poder y de placer en ese "plano urbano". Esta serie parte de un vacío o falta, pero es la falta de algo que nunca estuvo, o sea, no es la falta de algo en particular, positivizable.

Recordaremos que –en el planteo del inconsciente estructurado como un lenguaje– Lacan retoma los conceptos freudianos de condensación y desplazamiento desde los conceptos lingüísticos, como metáfora y metonimia. Como si fueran dos ejes cartesianos, el horizontal representa la sucesión permanente y el ver-

tical representa la sustitución significativa, un Significante por otro Significante. Por ello, hablamos de metaforización en relación a la creatividad y en relación a la serialidad (eje del desplazamiento). ***La chance de pasaje de un contexto a otro estará en relación a: 1) que el sujeto capte el vacío, la hiancia de la serie, la insuficiencia de "lo mismo" (que confronte su deseo); 2) que produzca un nuevo Significante, una sustitución significativa; 3) que se habilite para seguir una nueva serie, en la cual hará lugar o no -nuevamente- al vacío.*** Digamos que para que se dé el momento 1, hace falta una *terceridad*: es lo que la teoría psicoanalítica denomina *Significante del Nombre del Padre*, para cuyo desarrollo remitiremos a la bibliografía, especialmente el Seminario 3 de Lacan.

Estos dos ejes cartesianos –volviendo a la figura del plano urbano de Cailligaris– equivalen al conjunto de los recorridos posibles del sujeto. Y por volver también al tema de la marginalidad y los contextos como relacionados con el poder, subrayaremos que este planteo no puede reducirse a la marginalización, vista desde parámetros económicos, relativos al N.B.I. o a los indicadores de confort/consumo. ***Se trata de la habilitación para ejercer el poder creativo o para crear un poder.***

Se hace Camino al Andar

Comentaremos ahora dos situaciones de jóvenes del Centro de Alfabetización de la F.C.N.

El primero de ellos corresponde a **Ariel**, y presentaremos brevemente su situación: tiene 19 años; a los doce comienza a inhalar pegamento; a esa edad asiste perplejo a la agonía de su madre, enferma de cáncer, que muere cuando él tiene 13 años. En ese momento, el grupo familiar entra en crisis; su padre malvende su casa, siendo estafado. Ariel dice que –aún antes de la muerte de su mamá– “duraba en casa a lo más una semana”. Al fallecer ella, Ariel queda deambulando. En esa situación, llega a la F.C.N. Una vez al año, promedio, se acerca a alguno de sus cinco hermanos o a su padre –cuando Ariel se siente en una encerrona–, pero nunca sabe bien dónde encontrar a su padre. Ariel es un joven callado, sin iniciativas; no se defiende cuando es objeto de ataques o presiones.

Situamos a Ariel en el Contexto 1, pues este muchacho se presenta como alguien que no modifica la posición en la que ha sido situado/sujetado; recorre la serie sin hacer lugar a ese punto de falta, a la *hiancia*.

El maestro del Centro nos cuenta que ha preguntado a los estudiantes qué es interpretar. La respuesta de Ariel lo sorprendió por lo inusual: “es imitar”. Ade-

más de lo singular de la respuesta, diremos que ella se ajusta a lo observable: Ariel "se prende en cualquiera", según dicen sus pares. Falta el elemento impar, esa *terceridad* que posibilita el corrimiento. Veamos un ejercicio propuesto por el maestro:

"La mamá llama a su hijo para ir a la escuela, transmite un mensaje, es el emisor (E). Su hijo recibe el mensaje y lo realiza, hace lo que le dice, es el receptor (R). Cuál es el mensaje?; qué le dice la madre? "Por qué no fuiste a la escuela ayer?" Ariel responde: **Porque tenía examen**".

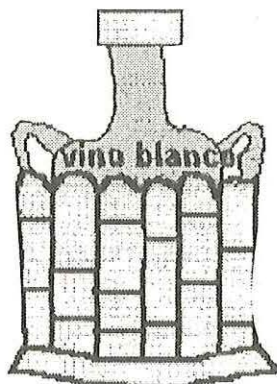
"Fuiste a jugar a la pelota y tu equipo perdió 3 a 0; el arquero se comió los tres. Qué le decís?", pregunta el maestro; "Boludo". Qué te contesta?, vuelve a preguntar el maestro; **"No sé atajar"**.

Caso final: "Viene Carlos Merino (Presidente de la FCN), y los encuentra haciendo quilombo. Qué les diría?" Ariel responde: "Que me vaya a mi casa". Y el maestro añade: "Qué le contestarían?" . "Andá a ponerte un dedo postizo".

Hay que aclarar que por un accidente en la infancia el Ing. Merino perdió las dos articulaciones menores de su índice derecho.

A continuación el maestro propone hacer un dibujo; Ariel dibuja una damajuana con la inscripción "VINO BLANCO".

FIGURA 2: Ariel dibuja un objeto que podría considerarse obtura la hiancia



Observamos:

a) hay una inclusión fallida de Ariel en tres grupos sucesivos, según su relato de vida: su familia, los de la Loma (la "patota" que los "buenos vecinos" sienten acechándolos) y la F.C.N. (el "aguantadero" según los mismos vecinos).

b) En su relato, su familia se derrumba junto con la salud de su madre, y Ariel perpetúa esa situación; una posición en la que se ve y desde la que responde como el-que-está-en-falta. El ejemplo en el que una madre despierta (presumimos amablemente) a su hijo para ir a la escuela, se convierte en un reto y en la consecuente "confesión de parte". Nótese, que en estos ejemplos no hay desplazamiento de la falta ni del Significante fálico, ni -por ende- de la posición del sujeto. Siempre alguien reta, desde el mismo lugar. Siempre alguien es retado, en el mismo lugar. La única variación, pero concurrente, es la respuesta que se dirige al Presidente de la F.C.N. cuando "los" encuentra haciendo quilombo y le dice a Ariel que "me" vaya... En este caso, él dice a quien lo reta que "esté completo", que se coloque un dedo postizo, allí donde una falta lo muestra vulnerable. Que no tenga marca de debilidad. Que sea un "Amo" entero: tal parece ser la respuesta, sin crítica, sin cambio de posición. *Creemos que este tipo de observación debe ser parte del diagnóstico, a partir del cual se piense el proceso enseñanza-aprendizaje.*

Veamos ahora cómo se expresa otro joven, al que llamaremos Andrés (17 años), y al que ubicamos en el Contexto 3. En el ejercicio de comunicación, Andrés hace hablar de otra manera a la madre y a cada actor:

"Apuráte hijo que se te va a hacer tarde de ir a la escuela"; "Sí, ya voy, mamá".

En el caso del partido de fútbol, el arquero se defiende; "Qué boludo, te hicieron tres goles" -"Ustedes tienen la culpa, por no jugar bien".

Cuando el caso es el de la llegada del Presidente de la FCN, escribe: "Vamos, chicos, saliendo para afuera que voy a cerrar, porque ustedes no hacen caso cuando les hablo". -"Yo no estaba haciendo quilombo".

En este tercer ejemplo, Andrés también se defiende. Puede observarse, entonces, que hay una salida de la serialidad; se trata de otro recorrido en el "pla-

no de la ciudad". Indudablemente, esto se refleja en su capacidad de trabajo, de instrumentación del trabajo, de organización con otros. Esta capacidad de "hacerse camino", de salirse de la serie y generar otra, a partir del vacío, de confrontar su propio deseo y de darse alternativas de realización, encuentra el mejor ejemplo en un escrito de Andrés del 28 de octubre de 1997. Es importante describir las circunstancias: el 14 de agosto de ese mismo año, un hermano menor de Andrés, que concurría también al Centro, falleció a consecuencia de un disparo; otro de los participantes del Centro había llegado ese día con un arma encontrada en un descampado, camino al Centro de Alfabetización. Antes de ingresar a la Fundación gatilló el arma innumerables veces, sin que hubiera disparos, por lo que siguió "jugando" con ella, pensando que no tenía balas. Al terminar las clases del día, la víctima se acostó en una cama del hogar de la Fundación y el involuntario victimario jugó a dispararle, pero esta vez, la única bala que había en el arma se disparó. Estos datos, se aclara, son los que constan en la instrucción del caso. Aquél 28 de octubre, el maestro propone escribir un cuento. Andrés escribe:

"Había una vez un jinete, era muy vaquiano, él era muy admirado por su destreza. La gente de su pueblo estaba orgullosa por tener un gaucho tan talentoso. Pero un día el hombre, distraído, cae, y murió; un chico llamado kokino concurrió al hecho, también acudieron Chapa (acá menciona al que disparó el arma), Nene y Raín. Todos estaban llorando. Hasta que todos se olvidaron del asunto y vivieron felices para siempre".

A continuación Andrés escribe la letra de una canción de un grupo musical que le gusta (Malón):

"Malhaya: el mal acecha una y otra vez, ya no lo aguanto. Repudio al cana y al juez. Que no es lo que es grito al mundo".

Observamos:

a) Andrés manifiesta la convicción de que su hermano ha muerto accidentalmente. Esto, no sólo se desprende de su cuento, sino que además lo ha expresado verbalmente en las muchas oportunidades en que fue a visitar al joven que disparó, incluso quedándose a dormir como uno más de la casa.

b) Puede establecer una "proporción", en la que asimila a su hermano muerto con un jinete/gaucho baquiano, y en la que su caída resulta de una dis-

tracción de él mismo; la caída no le quita dignidad, dignidad que atestigua el llanto de quienes lo homenajean. Los personajes son reales, aunque la situación no lo es.

c) Esta capacidad de metaforizar es la que le permite discriminar, como indica Ghyka, al referirse a la proporción (Ferreira, 1987). Y, efectivamente, discrimina. Hay un "plus de significación" en la figura que "queda" como recuerdo del hermano/gaúcho; hay una sensación de unidad plasmada; primero en ese pueblo que vivía admirando a su gaúcho-emblema y que, luego, lo llora y olvida su caída-muerte y se dedica a vivir feliz. Tal es la otra serie. Emergen símbolos que la idiosincrasia urbana no conoce ni supone; emerge la identidad que se afirma.

d) Andrés puede hallar el vacío, metaforizarlo –o sea, establecer proporciones y un plus de significación– y mediante una impertinencia predicativa (Ricoeur, 1984) hallar otro alcance-recorrido, elaborando la pérdida. Pero, nótese, que el sujeto de este nuevo texto es el pueblo: el pueblo lo admira, lo llora, lo olvida/trasciende en una forma nueva de felicidad (cf. Kusch, 1978).

Proponemos ahora un planteo en paralelo:

Para Ariel	Para Andrés
a.- Ser retable, estar en falta	a.- Diferenciarse del rótulo generalizante
b.- Imitar	b.- Aprender-responder
c.- Objeto de Adicción	c.- Trabajo instrumentado
d.- Si uno está mal "A mi me pasa lo mismo"	d.- Puede olvidar y ser feliz (no es olvido sin memoria)
e.- El dibujo de la cancha en que trabaja (fig. 3)	e.- El dibujo de la cancha en que trabaja.(fig. 4)

En la línea "a", se nota la diferencia en cuanto al contexto en el que están; en "b", indicamos algo próximo a lo que la clínica psicoanalítica denomina "fantasma". En "c", ubicamos el elemento de apoyo, el soporte observable para la organización de la cotidianidad; en "d", aparece la cuestión del manejo del vacío en la serie en la que cada uno se incluye. Finalmente, en "e", cada uno muestra

cómo visualiza el proyecto en el que está trabajando, su instrumentación como conexión con el deseo de otros: en el primero es apenas un esquema; en el segundo un ámbito de encuentro y recreación. (Figuras 3 y 4).

Normalmente, en el contexto, el sujeto nos ubica en un punto M (esquema R, Lacan, Escritos II Bs.As. 1985), punto de complementación de su pasividad. Un "necesitado nos pone en lugar de quién asiste". El problema se cristaliza, se congela si caemos en el "furor asistencialis". Frases de distintos jóvenes, muestran ese juego "a no poder": ¿Cómo, si Ud. es nuestro tutor?; "Ud. está para ayudar". Ante esto, nuestro criterio es corrernos de lugar, poner en manos del sujeto el problema de asumir o no su propio poder de resolver, de gestionar, incluso de esperar, echando mano de sus propios recursos; es problema de ver si se "banca" o no ser responsable de sí, desde sí - organizado con otros. Es romper la serialidad, abrir una terceridad oportuna, promover un aprendizaje del poder resolver.

FIGURA 3: Esquema de la cancha de fútbol, mostrando la imposibilidad de Ariel para visualizar el proyecto

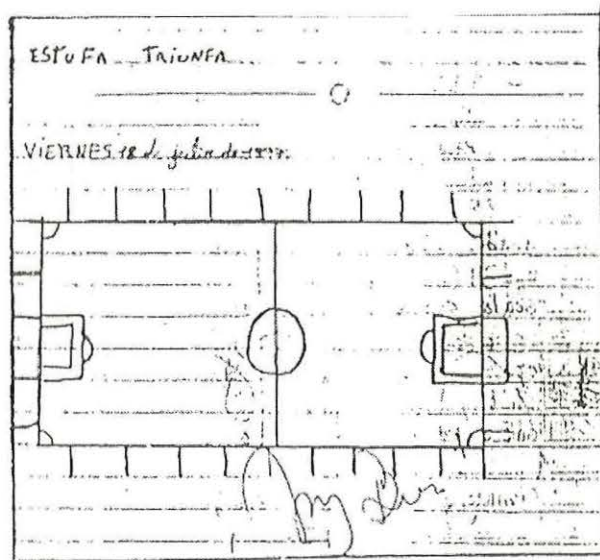
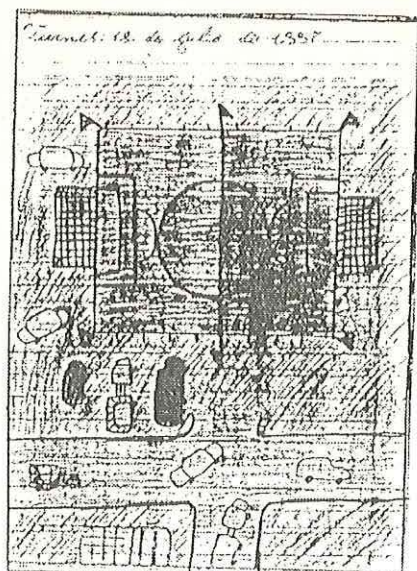


FIGURA 4: Esquema de la cancha en el que Andrés visualiza claramente la finalidad del proyecto



Enfoque Pedagógico

La experiencia pedagógica realizada en la FCN con adolescentes en extremo riesgo social, cuenta con siete meses de aplicación de una propuesta sistemática donde se intentó, en esta primera etapa, registrar los indicadores que permitieran analizar el proceso educativo en marcha pero, sobre todo, rescatar los saberes previos, ya sean éstos, productos de sus matrices de aprendizajes culturales, como de su paso por una escuela de la cual fueron expulsados o bien ellos se excluyeron. (Ver Gallart y otros, 1994)

Moreno, Suárez, Binstock, citados por Gallart (loc. cit.) explican: "...Algunos estudios indican que los adolescentes de hogares pobres, al igual que sus pares no pobres, ingresan al nivel primario en la edad correspondiente (6 años), y tienen tendencia a completar el ciclo. Pero tienden a hacerlo por encima de la edad prevista de finalización". Siguen explicitando Gallart y otros: "...los adolescentes pobres que logran permanecer en el sistema educativo formal acceden, en general, a sus segmentos más deteriorados. Esto redundaría en la obtención de credenciales que no implican logros educativos semejantes a los adquiridos por sus pares de otros sectores sociales".

Aguerrondo, (1993), explica que respecto a la situación educativa de los adolescentes pobres, puede decirse que, si bien se evidencia un tipo de marginación por exclusión total, que afecta a pequeños sectores de la población, éstos, pasan a ser relevantes de marginación por exclusión temprana debido a su alejamiento del sistema de educación formal antes de que las habilidades básicas se hayan consolidado

Los jóvenes que se encuentran en la F.C.N., no escapan a estas estadísticas y conceptualizaciones. Pero, además, ***creemos que la escuela, por sí misma, no genera las competencias necesarias para la inserción en la vida de trabajo, ni tampoco promueve el saber crítico que permite reconocer la construcción de saberes condicionados por el poder hegemónico, que estructura las verdades, y que la escuela, como institución social, se encarga de sostener en el tiempo.***

Por todo lo anterior, consideramos como punto de partida para las actividades de enseñanza-aprendizaje dos variables, que estructuran y a la vez determinan dicho proceso. Por un lado, intentamos reconocer las matrices culturales de los jóvenes. En este caso aparece la *lengua* como un factor que nos permite descubrir cuáles han sido desde la estructura familiar o grupo social de pertenencia, los imaginarios sobre el poder, el saber, el trabajo, el juego, la amistad, los lazos o pactos de silencio necesarios para mantener la cohesión del grupo, y su relación con un mundo globalizado que le llega y se instala con determinando saberes. Esto último, es en referencia a la *televisión*, siendo ésta un medio con el que cuenta la mayoría de las familias de sectores populares. Y, por el otro, la cultura escolar, estableciendo "verdades", sobre el saber, el poder, evidenciados en el adolescente como imperativos escolares de buena "enseñanza" y de lo bien "aprendido". Estas actitudes son expresadas a través del reclamo en las distintas áreas. Por ejemplo, para matemática, la relación didáctica directa es: "dame cuentas"; para lengua: "hago oraciones"; siendo éstas las dos únicas disciplinas solicitadas, con la excepción de: "¿puedo dibujar?". Esto muestra a la Institución escuela, no como generadora de situaciones problemáticas y por ende facilitadora de procesos activos y transformadores, sino como instrumento generador de estereotipos conductuales del aprender. (Gardner, loc. cit.)

Frente a este análisis, preferimos, en el comienzo de la experiencia, respetar estos pedidos, debido a que era lo que nos solicitaban. De esta forma, pensamos que abordar los contenidos desde lo temporal y lo espacial simultáneamente, nos permitiría una conexión con el lenguaje cotidiano (Gallimore y Tharp, loc. cit.) en las áreas de lengua, sociales, naturales y exactas. Este abordaje, podría con-

ducir a rescatar los saberes previos, productos de la escolarización y de las historias de vida.

Para la comprensión de lo expuesto, daremos algunos ejemplos en los cuales se podrá observar como, estas dos variables, han sido indicadores del lenguaje cotidiano ligado al conocimiento de distintas áreas.

Area de las Ciencias Sociales

Se dibujó en el pizarrón el mapa de la Provincia del Chubut (Figura 5), el cual fue identificado a simple vista. Recurrimos luego a la idea de describir el paisaje que nos rodea y de tratar ubicar en el mapa el lugar que ocupa el paisaje. Este nos ofrece los dos opuestos, que diariamente nos circunscriben, el mar y las bardas. Surgen entonces los interrogantes: en el plano, ¿dónde están? ¿Cómo configurar las representaciones; las imágenes?. Comenzó así el juego de ubicar el mar, ya que, sabiendo dónde está el mar, se podría reconocer su contrario: la tierra. Uno de ellos, indicó dónde estaría el mar y, rápidamente, los otros señalaron que el resto que quedaba debería ser tierra, imponiendo así los puntos referenciales de análisis del mapa: para un lado agua, para el otro tierra.

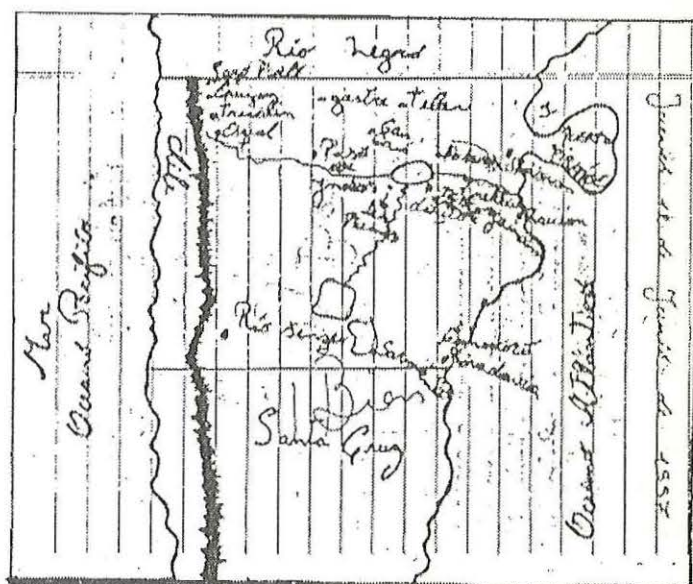
Preguntamos qué ciudades de la provincia conocían y aparecieron nombres tales como: Puerto Madryn, Trelew, Gaiman, Rawson, Comodoro Rivadavia, Esquel. Es importante señalar que las mismas aparecen en relación a las situaciones de vida. Muchos de ellos conocen Gaiman, debido a que han permanecido durante su infancia en la institución para menores, conocida como "El Hogar Granja". Trelew, por su proximidad a Madryn o bien porque en ella se encuentra la Alcaldía donde algunos de ellos o sus amigos han estado. En Rawson está el penal, donde en algunos casos se hallan padres, hermanos o vecinos. Sólo dos de los chicos participantes conocen Comodoro, porque concurrieron a un Encuentro de Jóvenes para debatir la problemática de sus Derechos. Esquel es recordada porque otro chico del grupo, luego de cumplir su sentencia en la Alcaldía y en el Penal de Rawson, se fue con su madre a la zona de la Cordillera.

Otra vez el paisaje y las ciudades nos permitían volver al mapa, ubicándolas y, por ende, analizar la relación espacio-paisaje. En la descripción, aparece el agua y la tierra, ahora transformadas en mar, ríos y cordillera. Si bien muchos de ellos, o sus padres, han nacido en la meseta, ninguno hizo referencia a este lugar, eludiendo, de esta manera, su origen rural. Y comienza nuevamente el descubrir qué hay detrás de las montañas, de la cordillera, y aparece Chile. Preguntamos qué hay arriba del Chubut, y el espacio se volvió totalmente desconoci-

do; uno de ellos, ante nuestra insistencia dijo: México. Nos llamó la atención semejante referencia, pero fue sencilla la explicación; sabían que arriba nuestro debería estar México porque el Chavo (personaje muy popular en los medios de comunicación) es de allí.

Este ejemplo nos permite analizar cómo los participantes de esta experiencia asumen el espacio geográfico. Por un lado es interpretado desde lo vivido, ya sea desde sí, como a través de sus pares y familiares. Por el otro, este espacio es construido desde las imágenes (especialmente televisivas) de los medios masivos de comunicación.

FIGURA 5: Mapa organizado a partir de las historias de vida y de las interpretaciones que los participantes realizan sobre programas de medios masivos de comunicación.



El área de ciencias sociales, debía ser abordada desde esos dos lugares, el plano del mapa debería ir escalando en dificultad de interpretación. Jugamos con el diario y la meteorología, ya que aquél nos ofrece imágenes que podíamos ir analizando y relacionando con la televisión, porque ambos, diariamente, nos presentaban el mapa con la situación climática. Así, se iba incorporando la imagen del plano genérico de Argentina.

Desde Historia y Formación Ética y Ciudadana, este tipo de análisis nos permitió ver la historia del tren en el Chubut, su relación directa con la economía regional, las migraciones galesas, españolas e italianas, como así también los vínculos que se generaron entre los aborígenes y los europeos y la situación actual de los paisanos y las tierras. En este punto surge con claridad la importancia de la "conversación instructiva" como medio de apoyo para recuperar aquellos saberes previos a los que se refieren Gallimore y Tharp (loc. cit.).

Recordaremos que en nuestras reuniones participaban los instructores. Uno de ellos, es de descendencia galesa. El mismo participó activamente en estas charlas contando las tradiciones de su familia. Una de ellas, fue la de cierto galés que con su caballo "Malacara" escapa de los indios que lo perseguían. A partir de este relato, aparece, por primera vez, la explicitación de un origen étnico, ya que, a manera de chiste, uno de los chicos le dice: "Galenzo, vos no tenés caballo, pero cuando salgamos agarrá la bicicleta y nosotros te corremos". Si bien esto nos llevó a reírnos y ha hecho más chistes al respecto, permitió hablar sobre la convivencia entre culturas, pero también de la aculturación. (Dallera, O. 1989).

El 17 de agosto, la Fundación recibía una Bandera de Ceremonia, donada por el Congreso Nacional. Se comenzó la búsqueda en la memoria, de qué había sucedido en esa fecha. Comenzaron a decir nombres de próceres: Belgrano, Sarmiento, San Martín. Entre risas y adivinanzas, concluyeron que tenía que ver con San Martín, el padre de la patria. Así, aparecieron conceptos tales como: Patria, Libertador, Ejército de los Andes, Colonialismo, América.

Se realiza, entonces, un cuadro donde vemos los por qué de estos conceptos: Qué había antes de Patria? De quién teníamos que liberarnos? Qué era América y qué era España? Sólo España tenía colonias?. Y así se comenzó a pensar cómo era América y cómo hablamos. Nuevamente, la televisión y sus programas posibilitaron la respuesta. Los norteamericanos hablando el inglés, buscamos en el mapa EE. UU e Inglaterra. Los colombianos, venezolanos, chilenos y argentinos en castellano y su relación con España (esta vinculación, debido a que estos países tienen señales televisivas propias o bien por las novelas que se emiten). Con Brasil era muy difícil que llegaran a decir "portugués". Sin embargo, uno de los chicos hizo la relación con el hablar de Xuxa y dijo: portugués; viéndose, entonces, la relación colonial entre Portugal y Brasil.

Area de la Lengua. Pensamiento Lógico-Inductivo

Habíamos dicho al comienzo que las variables espacio-tiempo, nos permitieron descubrir los saberes que organizan el mundo de los jóvenes que asisten a la Fundación Ceferino Namuncurá. Comenzamos a analizar los manejos de estructuras lógicas.

La actividad era resolver, a través de datos indicativos, la solución del siguiente problema:

Tres viejos amigos recuerdan los detalles del inicio de sus noviazgos en el año 1925.

¿Cómo se llamaba la novia de cada uno?. ¿En qué mes la conocieron y con qué flor la conquistaron?.

Los nombres de los amigos son: Abel, Jorge y Matías.

Los nombres de sus novias: María, Delia y Julia.

Las flores eran: un jazmín, una rosa y una violeta.

Los meses fueron: Marzo, Abril y Mayo.

Las pistas:

- 1) El noviazgo que empezó en mayo, comenzó con una violeta y Abel no la regaló.
- 2) María recibió un jazmín y no fue ni en abril, ni en mayo.
- 3) Abel conquistó a su novia un mes antes que Jorge conquistara a Delia.
- 4) La violeta fue entregada por Matías, después que otro entregara la rosa.

Si bien la lectura y posible resolución suscitaron interés, fueron apareciendo las dificultades. La solución no se descubría y abandonaron la actividad, con la excepción de uno de ellos, el "Nene", que muy entusiasmado iba encontrando las relaciones y pudo terminar. Sólo cometió un error, en lugar de establecer que Abel dio el jazmín a María en Marzo, dijo que fue en Abril. Como se podrá observar, en la pista N° 3, se ofrece el dato de que Abel conquistó a su novia un mes antes que Jorge conquistara a Delia. Y, debido a que el "Nene" no sabía la secuencia cronológica de los meses, incurrió en la falla.

Cabe destacar que ello nos sorprendió profundamente, ya que en las reuniones previas, este aspecto no se había tenido en cuenta. Es importante explicitar que este joven ha completado su ciclo escolar en una escuela para adultos en el año anterior. En relación a los contextos, se lo ubicaría en el 3 b.(Figura 1).

Ahora bien, en el caso del joven que lo resolvió, la estructura del pensamiento lógico escolar estaría desarrollada. El resto de los chicos descubrieron dos o tres relaciones, pero a medida que no lograban progresar y les ocupaba demasiado tiempo, abandonaron. Esto, tal vez se debió a la imposibilidad de organizarlo en cuadros y buscar similitudes y secuencias, lo que hace que en ellos, el pensamiento inductivo no se presente como modo argumentativo que les permita reconocer las posibles relaciones y poder concluir la tarea.

Es importante aclarar que el mismo joven que resuelve este problema es quien, analógicamente, realiza el comentario de perseguir en bicicleta a uno de los instructores cuando se trató el relato del caballo "Malacara". Lo que nos lleva, aún más, a relacionar este tipo de estructura mental con el saber escolarizado.

La palabra ha sido y es considerada por el grupo como la apropiación de lo que nos rodea, la interpretación de un pasado que nos organiza y como instrumento que nos posibilita ser presencia activa y posibilitadora de cambio. Por eso creímos que facilitar un espacio donde ésta se hiciera presente era fundamental. Así nació la asamblea y se apropiaron de ella como recurso sostenedor y convocante por excelencia.

En relación a: "... un pasado que nos organiza y como instrumento que nos posibilita ser presencia activa y posibilitadora de cambio...", es donde nos encontramos en este momento. Por eso se piensa el área de la lengua desde actividades que llevan a crear situaciones donde el joven sea crítico de su propia situación, donde pueda objetivar la realidad que lo rodea y así "darse cuenta" de los por qué; siendo el eje que sustenta las propuestas didácticas aquella que apuntan a la relación entre los conceptos saber-poder-verdad organizados en el discurso. (Foulcault, 1983).

Así surgieron distintas actividades, como el juego de las palabras escondidas, que posibilitaban señalar vocales y consonantes. Al mismo tiempo nos conducían a grandes debates, tales como lo fueron los términos: calle y amistad.

Las rimas nos llevaron a relaciones entre la palabra y la vida cotidiana y los por qué de las relaciones. Comenzaban por la risa, pero al introyectar el concepto y luego darlo a conocer al resto de sus compañeros aparecían las historias

de vida. Estas situaciones se asemejaban, por el abandono, la soledad, la miseria pero también por lazos comprometidos, siendo el silencio, el saber callar, la muestra cabal de hermandad, pues convertirse en "buchón" sería el equivalente de romper estos vínculos.

Uno de los contenidos abordados fue el concepto lenguaje. Se analizó la importancia de los códigos para entendernos. De esta manera, se generaron situaciones donde se podrían comunicar de distintas formas. Por ejemplo a través de: tambores, humo, ruidos, silbidos, silencios, hablar. "Imaginaron", una situación de robo y explicaron como lo resolverían empleando distintos códigos de comunicación.

Luego se trasladaron los códigos a las instituciones, policía y tribunales. Se les ofrece como contenido a utilizar en los diálogos los signos de interrogación y exclamación. A partir de esto, uno de los chicos presenta el siguiente diálogo ante la consigna 1.-"Dibuja un diálogo entre Andrés y un policía: a) Qué le diría Andrés al policía?. b) Qué le diría el policía a Andrés? "

Andrés pregunta: "¿Por qué no renunciás de la comisaría segunda?"

El policía responde: ¡Por qué me gusta este trabajo!

Andrés concluye: ¡Y por eso que cada vez que me agarrás me agarrás a cachiporrazo!

FIGURA 6 - En esta figura se observa como Andrés logra, a través del diálogo, estructurar un razonamiento de corte lógico empleando su propia premisa unida a la del policía e infiere que el pegar es el resultante para que el policía elija o prefiera su trabajo



Sólo uno de los chicos -como ya dijimos- pudo organizar el juego de los "viejos amigos" con pautas que lo guiaban a responder y concluir inductivamente. Vemos, por otra parte, que Andrés generaliza, razona a partir de su experiencia con el personal de la Comisaría Segunda y concluye. Es tal vez con estas actividades como van surgiendo las imágenes vivenciales de los jóvenes, como están presentes cada uno de los términos que orientan y conducen a organizar el pensamiento. Nos preguntamos si la escuela ha permitido que el alumno pueda identificar y dar a conocer estos saberes. Evidentemente que no, puesto que Andrés es uno de tantos jóvenes que sólo alcanzó el Primer Ciclo de escolarización.

Dentro de esta misma actividad, se solicitó que incluyera al juez. (Ver figuras 7 y 8).

El policía expresa: ¡Andrés, mañana a las 9,30 hs. tenés que presentarte en tribunal!

Andrés responde: ¡Está bien, mañana voy a estar allá!

El juez sentencia: ¡Andrés, le voy a decir que deberás cumplir el tras muro (por extramuro) afuera, un año sin tomar y tener buen comportamiento!.

FIGURA 7 - Diálogo en el que el discurso entre Andrés y el policía se plantea de manera imperativa

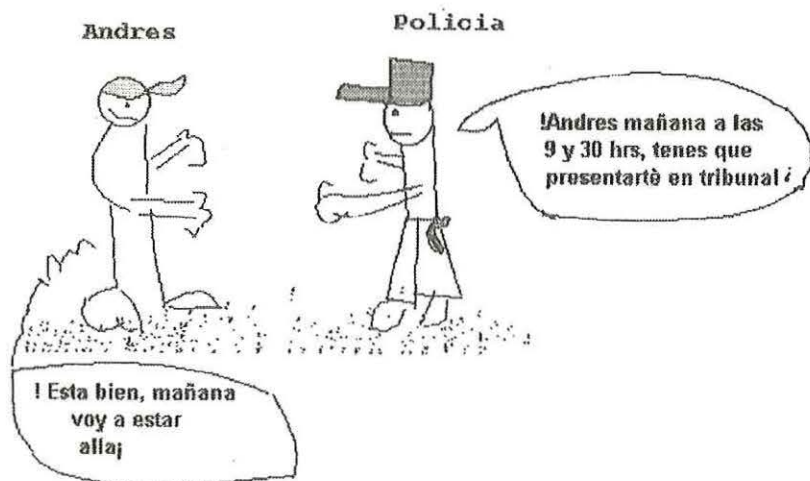


FIGURA 8 - Se observa que, frente al Juez, Andrés se excluye del diálogo y no logra realizar un cuestionamiento. En este caso, no hay terceridad (cf. Enfoque psicoanalítico y social)



Aquí cobra importancia el discurso, el mismo se da tanto en el policía como en el Juez, de manera imperativa. Sólo le toca a él obedecer porque si no, las consecuencias radicarían en perder la libertad. Como se puede ver, no consiguió imaginar un diálogo con el Juez; de hecho, lo dibuja solo, de frente a él, sentenciando detrás de sus lentes con sus libros y su cabello rubio. Otra vez aparece el pensamiento deductivo, pero a diferencia del ejemplo anterior que cuestiona el deseo de pegar con el trabajo del policía, al Juez lo presenta como aquél que sustenta el poder de la ley, el que determina y al que necesariamente debe acatar. En ningún momento existe la defensa, el poder dar razones para establecer la duda, de ser inocente. Esto indicaría la necesidad de problematizar estas actitudes para que pueda cuestionar las instituciones que lo rodean. (Cf. apartado sobre terceridad).

Se ofrecieron, a manera de juego, palabras a las que debían buscarles rimas, e hicieron ciertas comparaciones, que nos llevaron a hablar de salud, familia, lugar de origen, lo cotidiano etc. Algunas de ellas son:

Silla - Villa / Comedor - Pedidor / Loma - Mamá /
Loma - Coma / Cigarrillo - Gatillo / Puerta - Muerta

Es necesario aclarar que el término Loma cobra importancia debido a que se refiere al barrio marginal más antiguo de la ciudad, "Loma Blanca", donde han nacido o se encuentra la mayor parte de sus afectos. Muchos de ellos, antes de ingresar en el espacio de la Fundación, vivían de manera absolutamente marginal en dicho barrio.

Area de Formación Ética y ciudadana

Los conceptos de libertad y poder y las relaciones que de ellos se desprenden, nos llevaron a la relación con otro término: el de nación y, a través de él, a analizar el significado del símbolo bandera. Debido a que habíamos recibido una Bandera de Ceremonia, surge el debate por la figura del abanderado, planteándose dos posiciones opuestas con respecto a ser "merecedor de la Bandera". Uno de los chicos, riéndose, expresó: "¿nosotros abanderados?" ... (cabe destacar que el que dice esto, participa muy pocas veces; cuando lo dijo, la actitud fue meter más aún que de costumbre su cabeza entre sus hombros y su cara aún más tapada por la visera de su gorra y dando la impresión de un rápido recorrido por su historial escolar y, como escapándose de sí, su pensamiento jocoso). Algunos apoyaron su idea, puesto que ser abanderado significaba ser ejemplo de buenas notas, buen comportamiento, no repetir, cumplir con lo que se le pide, en definitiva "ser ejemplo bueno". Por esto, otro de los jóvenes les contesta que, "ser ejemplo no sólo debe ir unido a buenas notas o ser bueno o portarse bien para alguien, como lo es la maestra, ya que se puede ser ejemplo cuando se trabaja, cuando se es buen amigo, cuando ofrezco ayuda. Recupera aquí la importancia de comprometerse, expresando que si yo doy mi palabra de trabajar en la huerta, en el taller o la bloquera, debo cumplir, porque si no hago mi trabajo perjudico al resto. Si me comprometo en una asamblea a tratar de modificar la conducta de robo o adicción y lo cumplo ayudo y me ayudo. Nadie es malo, ni nadie es bueno porque estudie o sepa mucho, sino porque tiene palabra y la trata de cumplir ". Y concluye que "todos los que están ahí saben lo que es tener palabra", por lo que la bandera no iría en un asta sino que todos tomarían la bandera y la llevarían. Se pensó que era un buen pensamiento y todos acordaron. Desgraciadamente, horas después, este joven falleció accidentalmente. Aquella bandera quedó en el salón, hasta hoy.

Area de las Ciencias Exactas

El área de exactas es la que ha generado conductas de extrema escolarización, (pensamiento convergente), puesto que el equivalente de hacer matemática es la cuenta, y ésta es entendida en la clásica presentación de: sumandos o restandos y en la redacción de la situación problemática, planteada de manera tradicional: Fui al mercado con tantos \$, gasté x\$, cuántos me quedaron? Es así que se calcula, sumando o restando y se obtiene la respuesta.

Es difícil extraerlos de esta situación. Constantemente pedían "las cuentas", ya sea de dividir, multiplicar, sumar o restar y, como ello nos permitía diagnosticar, cumplimos con lo que solicitaban.

Del registro realizado por el maestro, surge que: "...La escuela y el maestro, son vistos como la profundidad del saber. Esto hace que el vínculo docente-alumno sea lineal y sin más aspiraciones, por parte de los alumnos, que la de emular al docente, entendiendo que los conocimientos hay quienes los "agarran", y "quienes no los agarran" ya que "...éste siempre fue un burro, para las matemáticas...", o "...yo no sé leer..."

Todos comprendían el algoritmo de la suma y de la resta, la mayoría, el de la división y la multiplicación, pero cuando se disponían las cantidades de diferente manera a la habitual, por ejemplo:

$$\begin{array}{r}
 1.273 \\
 895 \\
 \hline
 2.168
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 1.000 \\
 200 \\
 70 \\
 3 \\
 800 \\
 90 \\
 5 \\
 \hline
 2.168
 \end{array}$$

la respuesta a esto era: "yo así nunca lo ví y no lo sé hacer". Negándose a realizarlo.

Los conceptos de geometría (superficies) surgieron por la necesidad de construir dos canchas de fútbol. Dibujar la futura cancha, y buscar las medidas pa-

ra colocarlas en el predio que tiene dos hectáreas, hizo que el rectángulo y el círculo cobraran significatividad junto al cálculo. (ver figuras 3 y 4)

Esto generó la necesidad de replantear las canchas en la superficie del predio y, así, los participantes pudieron, desde sus saberes previos, imaginar la idea de medida y calcularla utilizando unidades tales como pasos, o bien, mediante objetos de longitud conocida (Ver apartado Método). Luego se analizaron estas unidades y se vio la importancia de buscar un código común (metros), para que ambas canchas guarden relación. Es importante destacar que el interés despertado, surge principalmente porque cuando estas canchas estén finalizadas, permitirán un ingreso mediante su alquiler y una salida laboral para algunos de los participantes. De esta manera, a partir del trabajo y la posibilidad concreta de un ingreso, se pudo desestructurar el modo de concebir los planteos problemáticos que históricamente ha presentado el saber escolarizado.

Sucedió del mismo modo con la construcción de bloques. Así pudimos tratar los contenidos de volumen y peso. Estas medidas, que se calculaban a partir de equivalentes en el número de baldes utilizados en la obtención de la mezcla, se pudieron convertir en magnitudes de volumen y peso. También el cálculo de cantidad de material utilizado - cantidad de bloques fabricados, se realizó en función de calcular el costo de cada bloque y la ganancia que dejaba a quienes lo fabricaban.

Conclusiones

Hasta el momento, los resultados de esta experiencia son absolutamente preliminares. Por lo tanto, sólo podemos establecer algunos indicadores relacionados con nuestra hipótesis. Creemos que sostener las condiciones para la expresión auténtica y plena del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estaría condicionado por algunas variables como:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje tendría que prever cómo superar su propio aislamiento. Para ello debería establecer los modos en los que lo histórico, lo cotidiano, lo social, lo normativo, la realidad tal como la vive el educando, sean parte central de dicho proceso.
- En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debería darse cabida y jerarquizar los elementos de la identidad, a veces fuertemente disimulados. La formación docente debería abrirse a descubrir con los jóvenes, los contenidos transmitidos desde circuitos no escolares de educación, los

cuales revisten especial importancia. Es decir abrirse a la alteridad.

- En nuestra experiencia, el dispositivo de la *asamblea* abrió un espacio en el cual el joven, palabra mediante, adquiere "un poder" sobre el proceso en el que participa. Sin este tipo de espacio la expresión auténtica y plena del sujeto sería sólo declamativa.
- El recupero de la palabra, que pasa de ser un elemento del lenguaje cotidiano, a serlo del lenguaje escolarizado, cambiando de la relación signo-objeto a la relación signo-signo, permitiría al sujeto dejar de ser objeto de un discurso estereotipante para "habilitarse" como sujeto que se representa en enunciados propios y novedosos.
- El papel de los medios de comunicación (principalmente televisivos) fue importante en el recupero de los saberes previos. A través de las "conversaciones instructivas", surgieron los nexos entre los contenidos de diversas áreas y lo asimilado por la observación de distintos programas televisivos. Las imágenes e interpretaciones internas de los jóvenes permitirían realizar planteos didácticos, si el docente lograra utilizar la información y ensamblar sus propios aportes con los de los educandos.
- La actitud de las instituciones escolares parecería estar encerrada en una serie en la que el saber "verdadero" sería únicamente el que ellas imparten. El concepto de terceridad aplicado a los jóvenes en esta experiencia, podría explicar de manera similar, por qué son tan difíciles los cambios institucionales que permitan alcanzar movimientos en los contextos. Se impondría animar las rupturas epistemológicas desde la investigación y poder recorrer otras lógicas no canonizadas, como las que encontramos frecuentemente en los jóvenes marginalizados.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (1993) - *Escuela, Fracaso y Pobreza: Cómo salir del círculo vicioso*. Washington: OEA.
- ANDERSON, R. (1984) - *Some reflections on the acquisition of Knowledge* - *Educational Research*, 13 (9) 5-10.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1979) - *La Construcción Social de la Realidad*- Amorrortu. Bs. As.
- BIALAKOWSKY, BACHOR, VAN KEMENADE (1990) - *Marginalidad y Drogas: las redes sociales en un modelo de prevención* - C.E.A.L. Bs. As.
- CALLIGARIS, C. (1987) - *Neurosis y Psicosis* - Curso Fac. de Medicina. U.N.R. Rosario
- (1987) - *Hipótesis sobre el Fantasma en la cura Psicoanalítica*. Ed. Nueva Visión
- DALLERA, O. (1989) - *Temas de Filosofía* - Ed. Don Bosco Argentina
- DE LELLA, C. y otros.- *Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos. Lineamientos Curriculares (s/f)*
- FERREYRA, N. (1985) - *Curso de Psicoanálisis*. E.F.A. Bs. As.
- FOULCAULT, M. (1983) - *El Discurso del Poder* - Ed. Folios. Bs. As.
- GALLART, M; JACINTO, C; SUAREZ, A; (1994) - *Adolescencia, Pobreza y Formación para el Trabajo* - Sem. Adolescencia, Pobreza Educación y Trabajo: El Desafío es Hoy. UNICEF. Bs. As. 24, 25 de octubre
- GALLIMORE, R. y THARP, R. (1993) - *Concepción Educativa en la sociedad: Enseñanza, escolarización y alfabetización* - Vygotsky y la Educación. Luis Moll (comp.). Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación. Ed. Aique
- GARDNER, M. (1989) - *Ajá!* - Ed. Labor. Barcelona
- KUSCH, R. (1978) - *Esbozo de una Antropología Filosófica Latinoamericana* - Ed. Castañeda. Bs. As.
- LACAN, J. (1989) - *Escritos I y II* - Ed. S. XXI. Bs.As.
- (1981) - *Seminario 3 - Las Psicosis*. Paidós Barcelona
- MERINO, C; GEORGE, P; VILLADA, C. (1996) - *Los Jóvenes como Sujetos de su propio cambio* - Ministerio de Salud y Acción Social de la Provincia del Chubut. Fundación Ceferino Namuncurá
- RICOEUR, P. (1984) - *Educación y Política, de la historia personal a la comunión de libertades* - Ed. Docencia. Bs. As.

RITVO, J. B. (1983) - *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada* - Ed. Letra Viva. Bs. As.

THARP, R. y GALLIMORE, R. (1988) - *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context* - Cambridge University Press.

TOUGH, J. (1982) - *Language, poverty and disvantage in school* - In L. Feadgans & D.C. (eds.) *The language of chilidren reared in poverty.* (3-18). New York: Academic Press

TUDGE, J.(1993) - *Vygotsky, La zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula* - En Vygotsky y la Educación. (Luis Moll, comp.). *Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación.*Ed. Aique

VYGOTSKY, L. S. (1978) - *Mind in Society: the development of higher Psychology* - New York: Plenum

YÑEZ CORTÉS, R.(1983) - *El concepto psicoanalítico de repetición* -. Ed. Catálogos. Bs. As.

El Salvador

Participación comunitaria en proyectos sociales: caso EDUCO

En este documento se desarrolla la experiencia educativa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), introducido en 1991 en el sistema educativo de El Salvador. Su finalidad es aumentar la cobertura de aquellas poblaciones que, por sus características geográficas y de marginalidad rural, no han tenido acceso a los servicios educativos. EDUCO se sustenta localmente en las respectivas Asociaciones Comunales para la Educación (ACEs), conformada por padres de familia responsables de administrar esos servicios educativos.

Introducción

El presente documento es el resultado de la misión encomendada por la División del Estado y Sociedad Civil (DPP/SCS) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con motivo del seminario "Programas Sociales, Pobreza y Participación Ciudadana" de la Asamblea de Gobernadores del BID realizado en Cartagena, Colombia en el mes de Marzo de 1998.

El caso EDUCO se seleccionó por el BID como experiencia exitosa de participación comunitaria en el sector de Educación, por ser un programa que involucra y compromete a la comunidad en la gestión social y educativa, y porque sus resultados permiten apreciar el impacto económico, social y político-institucional de los procesos de cogestión de proyectos sociales, identificando los factores claves de éxito y los principales retos que enfrentan estas prácticas. Este estudio se nutre con los datos recolectados en los grupos de enfoque, entrevistas con funcionarios del Ministerio de Educación (MINED), padres de familia, maestros y alumnos, así como con información documental y evaluaciones de EDUCO realizadas entre 1992 y 1997.

Introducido en 1991 en el sistema educativo nacional, el programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) tiene como finalidad ***aumentar la cobertura de aquellas poblaciones que, por sus características geográficas y de marginalidad rural, no han tenido acceso a los servicios educativos.*** EDUCO es una estrategia de expansión de los servicios educativos a las zonas rurales, con una modalidad administrativa que transfiere recursos financieros a las comunidades y las hace copartícipes y corresponsales de la educación de sus hijos.

EDUCO se sustenta localmente en la Asociación Comunal para la Educación (ACE), conformada por padres de familia responsables de administrar los servicios localmente. Entre sus funciones, la ACE se encarga de contratar al maestro y promover diferentes estrategias para apoyar el aprendizaje de los niños.

El Salvador es una de las cinco Repúblicas de América Central. Tiene una superficie de 21.040,79 kilómetros cuadrados y una población proyectada para 1997 de casi 6 millones de habitantes. Del total de la población 51% son mujeres y 42,5% vive en el área rural.

Sistema Educativo

El sistema educativo salvadoreño se divide en educación formal y educación no formal. La denominada formal comprende cuatro niveles: parvularia (preescolar), básica (primero a noveno grado), media (décimo a onceavo grado) y superior. Los dos primeros niveles son obligatorios y gratuitos cuando los imparte el Estado. La educación no formal comprende aquellas actividades educativas tendientes a capacitar en el corto plazo.

Datos de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples de 1996 revelan que de la población de 4 años y más que estudia actualmente, 74% asiste a escuelas públicas y 26% a escuelas privadas. En el área rural el peso de las escuelas públicas en la matrícula total alcanza el 94% de la población estudiantil.

Según la misma fuente únicamente el 69% de la población entre 4 y 18 años asiste a la escuela. En el área rural esta proporción disminuye a 60%.

Las principales hipótesis sostenidas y/o generadas por este estudio son:

1. EDUCO ha logrado:

- Ser un modelo para proveer educación en el área rural, aumentando cobertura principalmente en las áreas de más difícil acceso.
- Involucrar más gente de la comunidad a la gestión social y educativa.

- Impulsar simultáneamente un proceso educativo de niños y adultos.
2. Los grados de participación de la comunidad están determinados por:
 - Incentivos tangibles no económicos (educación para sus hijos y disminución de gastos directos para los padres de familia).
 - Las experiencias previas en organización social, comunitaria o política, que tiene la población directamente beneficiada por el Programa.
 - Beneficios intangibles importantes, tales como reconocimiento social en la comunidad, construcción de espacios de integración social que generan y fortalecen el sentido de pertenencia.
 - Valoración de la educación como mecanismo de ascenso económico y social, y de la escuela como espacio sano y seguro para el crecimiento de los hijos.
 3. EDUCO es el primer espacio de participación ciudadana organizado y colectivo que ha sido institucionalizado, como parte del proceso de democratización en El Salvador, propiciando y promoviendo el ejercicio del derecho de decisión dentro del Estado (ciudadanización).
 4. La participación de la comunidad por medio de EDUCO ayuda a dimensionar la magnitud de los problemas de la pobreza, y particularmente de la educación, despertando una actitud de corresponsabilidad ciudadana. De esta forma, la participación se convierte, además, en un factor de integración social e institucional y en una oportunidad para generar estabilidad política.
 5. La participación social en el caso EDUCO, ha permitido lograr un mayor impacto en la vida económica, social y cultural de la comunidad y ha aumentado la eficacia, eficiencia y equidad en el sistema educativo.

En estos 6 años los grandes actores del proceso han sido las comunidades rurales que asumieron el reto que les propuso el MINED por medio del programa EDUCO, los maestros jóvenes recién graduados que han potenciado el programa con su creatividad y entrega, y el equipo de coordinadores de EDUCO que han impulsado y acompañado en este proceso con una mística casi religiosa.

Nuestros agradecimientos especiales a las comunidades, maestros, alumnos y juntas directivas de las ACE entrevistadas en Ayagualo, Los Izotes y El Pichiche, así como a los funcionarios del MINED que prestaron su colaboración y apoyo.

Para mejorar la comprensión del caso que se expone, en el primer capítulo se describe el contexto dentro del cual surge EDUCO, en el segundo se expone el proceso de gestación y expansión del Programa, el tercero, evalúa el impacto de la participación comunitaria y finalmente en el cuarto se enuncian las lecciones aprendidas después de seis años de iniciado el Programa EDUCO.

I. Surgimiento del programa EDUCO

1.1. El Problema

EDUCO surge como respuesta a los problemas centrales de la educación salvadoreña acumulados en las últimas dos décadas: *baja asistencia a la escuela, altas tasas de deserción y repitencia, principalmente en el área rural*. En 1991 la tasa bruta de escolaridad alcanzaba el 20% en parvularia y el 81% en educación básica; la deserción escolar representó el 5% en el área urbana y 15% en el área rural; las tasas de repitencia, 5% en el área urbana y 10% en el área rural. Según el V Censo Nacional de Población realizado en 1992, la tasa de analfabetismo de las personas de 10 años y más era de 23.9% para todo el país, 13.1% el área urbana y 36% en el área rural. Del total de población que asistía a la escuela, 50.3% eran varones y 49.7% mujeres; 61% alumnos del área urbana y únicamente 39% del área rural. Siendo bastante similar el tamaño de la población rural y urbana en 1991, la cobertura de la educación parvularia y básica era muy diferente, siendo el área rural la más afectada.

Ante la carencia de servicios educativos, agravada por los 12 años de conflicto, las comunidades rurales salvadoreñas se organizaron para proveer educación a sus hijos, optando por pagar el salario de los profesores y cubrir las necesidades de infraestructura y otro tipo de gastos que se necesitaran. Otras instituciones como la Iglesia Católica, durante la guerra y en zonas conflictivas, apoyaron programas comunales con "profesores populares". Se estima que en 1988 había aproximadamente 1,000 grupos de padres y madres de familia que hicieron contribuciones superiores a los trece millones de dólares, equivalentes al 10% del presupuesto de Educación. (1)

(1) Rafael Guido Béjar "Concentración y Compromiso: Dinámica de la Reforma Educativa en El Salvador, 1989-1996", pág-52. Artículo publicado en el libro Senderos de Cambio. Génesis y ejecución de las reformas educativas en América Latina y el Caribe. Editado por Benjamín Álvarez y Mónica Ruiz Casares (AED / AID) Wash. 1997.

1.2. Contexto

a) La Modernización de la Administración Pública.

Los cambios en la educación pública se iniciaron en 1991 como parte del proceso de reforma y modernización de las funciones del Estado. Este proceso persigue distintos objetivos, entre otros: a) limitar la presencia del gobierno estrictamente a las áreas y actividades en las cuales el sector privado muestra deficiencias considerables; b) aumentar la eficacia y la eficiencia de los proveedores de servicios hacia sus clientes o usuarios, para lo cual se impulsan políticas de descentralización.

Específicamente dentro del sector Educación, el Gobierno de El Salvador (GOES) por medio del MINED impulsa la creación de un nuevo sistema educativo caracterizado por tres elementos fundamentales:

- i) La focalización de los recursos humanos, financieros y materiales en la educación básica.
- ii) La descentralización de los servicios educativos otorgando mayor autonomía a la escuela y fomentando la participación de las comunidades en la provisión de los servicios.
- iii) La prestación por el sector privado, incluye las comunidades, de los servicios que pueda ofrecer en forma más eficiente.

b) Experiencias importantes de organización popular en El Salvador.

En las tres últimas décadas, El Salvador ha experimentado fuertes procesos y tendencias hacia la organización e incremento de la participación de la población en distintas áreas de acción (social, política, militar, de seguridad, económica y/o religiosa). Durante la guerra, tanto en el campo como en la ciudad, la organización era condición para la seguridad personal, por lo que se incrementó a nivel político y militar. En la década de los setenta, izquierdas y derechas incentivaron a la población a que participara en diversas organizaciones. Así, por ejemplo, el gobierno y los militares impulsaron la organización de las poblaciones rurales y suburbanas en ORDEN para vigilar los movimientos contrainsurgentes en todas las comunidades; la iglesia católica organizó a las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) como espacios que consolidaban y expandían a la iglesia local; los partidos y organismos de oposición organizaron cooperativas e instancias de masas rurales como FECCAS y la UTC, y amplias organizaciones de masas con predominio urbano, como el BPR, FAPU, Ligas 28 de Febrero, y otras.

c) Los Acuerdos de Paz:

Con la firma de los Acuerdos de Paz, se abre una nueva etapa de la historia salvadoreña iniciada con un nuevo pacto social para la construcción de la democracia y la paz.

Según la licenciada Cecilia Gallardo de Cano, Ministra de Educación desde 1990, con la firma de los Acuerdos era más que nunca un imperativo llegar a los más pobres. Para ello había que apoyarse en nuevos mecanismos, más ágiles y participativos, ya que por medio del sistema tradicional, para instaurar una escuela era necesario conseguir un terreno, tener nombramientos y plazas oficiales. En todo este proceso se invertía de cinco a seis años. El MINED decidió, entonces, descentralizar fondos para los padres de familia para que en un promedio de 3 a 4 meses pudieran empezar la educación, en un rancho o en una casa comunal. Apareció así una nueva modalidad educativa: EDUCO, eminentemente una experiencia rural para lugares donde el Ministerio de Educación no llegaba en ese tiempo. (2)

1.3. El Programa EDUCO

a. Objetivos:

Convencido el MINED de la necesidad de promover cambios en la gestión educativa, orientados a fortalecer la participación ciudadana como instrumento clave para propiciar la movilización de recursos privados, la sistematización y explicitación de las necesidades de la comunidad, aumentar la eficiencia y focalizar mejor la responsabilidad pública; impulsó el programa EDUCO planteándose como objetivos principales y explícitos: (3)

- i. Ofrecer educación ampliando la cobertura de parvularia y básica, mediante un sistema descentralizado de servicios, en las comunidades rurales consideradas de mayores carencias.
- i. Favorecer la participación comunitaria a nivel local.
- ii. Establecer la participación comunitaria en el proceso educativo.
- iii. Establecer la articulación curricular entre la educación parvularia y educación básica.

(2) *Revista Clase*, año 1, n.º.1. Páginas 2 y 3, 1997.

(3) MINED, "Orientaciones para el trabajo de las ACE en el programa EDUCO" 1996, p.11

Si bien el objetivo central de EDUCO fue aumentar el servicio educativo y la participación comunitaria en las áreas más pobres del país, es importante señalar que también había otros objetivos específicos, no difundidos pero extremadamente relevantes, para las autoridades del MINED: aumentar la presencia del docente en el aula, y garantizar la dotación de materiales educativos y de apoyo en las aulas.

b. Funcionamiento:

El MINED promueve la creación de secciones EDUCO y si la comunidad está de acuerdo se realiza una Asamblea en la cual se eligen los directivos de las ACEs; se elaboran actas de elección y se firma el convenio con el MINED. Seguidamente los 5 miembros de la ACE son capacitados en desarrollo comunal, gestión educativa, y administración de los fondos del estado. Posterior a la capacitación, las ACEs buscan y seleccionan entre varios candidatos un educador con título y sin trabajo y proceden a su contratación. El MINED es responsable de capacitar al educador contratado por la ACE.

EDUCO es un programa orientado a darle mayor autonomía a la escuela y a propiciar la corresponsabilidad comunidad-estado en la prestación de servicios educativos. Las ACEs prestan sus servicios ad-honorem para el manejo administrativo-financiero de los servicios educativos de Parvularia y Básica y quedan formalmente obligadas a:

- Mantener una matrícula promedio de 28 alumnos por sección.
- Preservar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los requerimientos establecidos por el MINED.
- Colaborar en la organización de la Escuela de padres y madres.
- Usar exclusivamente para fines educativos y mantener en buen estado los bienes adquiridos con fondos provenientes de la asignación que realice el MINED, así como otro mobiliario y equipo, que proporcione el mismo u otras instituciones.(4)

(4) *Cláusula séptima del convenio que suscriben la ACE y el MINED.*

En la práctica, las funciones de las ACEs son:

- i. Seleccionar y contratar a los profesores y personal administrativo que fuera necesario.
- ii. Dar seguimiento y monitoreo al desempeño de los docentes y personal administrativo y llevar registros del tiempo de servicio de personal docente y administrativo, Esto relaciona de manera directa a profesores y padres de familia, quienes conocen el progreso de sus hijos.
- iii. Administrar con responsabilidad los fondos que el MINED transfiere a la cuenta bancaria para el pago de profesores y gastos de materiales, a solicitud de los docentes de las escuelas, y presentar informes financieros y de operación a la Asamblea General de padres de familia y al MINED.
- iv. Realizar campañas propias para recolectar fondos adicionales que complementen los provenientes del MINED y poder contribuir con los gastos de mantenimiento de infraestructura y mobiliario de la escuela.
- v. Movilizar a la comunidad y a los padres de familia para que aporten servicios voluntarios a la escuela y participen en las reuniones de escuelas para padres.

c. Crecimiento:

El crecimiento sostenido del programa EDUCO y su importancia creciente en términos de matrícula, maestros y Asociaciones Comunales para la Educación ACE, se expresan en los siguientes datos: Secciones creadas: 6062; ACEs creadas: 1764; Nuevos maestros: 4196 y Matrícula en 1997: 191.360. En seis años, el proyecto también ha tenido grandes repercusiones en la organización educativa institucional, como se expresará más adelante, y en la vida de la comunidad al promover acciones de desarrollo personal de los padres y madres de familia, al potenciar actividades de mejoramiento de la comunidad y propiciar las condiciones que permiten la sostenibilidad del proyecto. La experiencia EDUCO ha abierto una nueva relación entre el Estado, el Ministerio de Educación, y las comunidades.

II. El proceso gestación y expansión de EDUCO y sus principales actores

A lo largo de sus seis años de historia, EDUCO ha generado importantes transformaciones en los diversos actores sociales e institucionales involucrados. Aunque se inició como un programa en paralelo a la administración del MINED, su experiencia ha marcado las transformaciones posteriores de la administración escolar, al constatar los aportes concretos que la participación comunitaria y la mayor autonomía de la escuela tienen sobre el mejoramiento de la cobertura y la calidad de la educación. La Reforma Educativa ha estado influenciada por EDUCO, principalmente en lo relativo a la descentralización de la administración escolar y la ejecución financiera, tal es el caso, a partir de 1997, de los *Consejos Directivos Escolares*, modalidad de administración de las escuelas urbanas.

EDUCO también ha exigido el cambio y modernización de otras áreas del Estado como el Ministerio de Hacienda y Corte de Cuentas, que han modificado procedimientos y las concepciones tradicionales para atender esta innovación presupuestaria. EDUCO también comenzó a ensanchar los espacios para el diálogo nacional y local estableciendo relaciones entre distintos actores, grupos sociales e institucionales y abriendo canales de participación y "poder administrativo" para que poblaciones pobres y sin acceso a educación, sean corresponsables con el Estado en la provisión de servicios educativos.

Así, la historia de la ejecución de EDUCO puede resumirse en la siguiente periodización:

- Abril 90 Nov. 90 Investigación y diseño original de la estrategia Educativa EDUCO.
- Nov. 90 Junio 91 Ejecución y evaluación del Plan piloto para experimentar procesos técnico-administrativos de soporte. Preparación primera fase de la expansión de EDUCO.
- Julio 91 Sept. 92 Expansión del Programa EDUCO en los 3 Departamentos donde se inició el Plan Piloto (perfeccionamiento de procesos).

- Sept. 92 Sept. 97 Generalización de EDUCO en los 14 Departamentos del área rural; ampliación de cobertura y sustitución de las escuelas tradicionales por EDUCO en el área rural Conformación de los CDE para la administración de las escuelas urbanas (1996/1997).

2.1. Investigación y diseño de la estrategia educativa EDUCO: Abril-Noviembre 1990.

En abril de 1990 se inició una investigación para diseñar la estrategia de ampliación de cobertura de la educación parvularia y básica, en especial en el sector rural, en un país en el cual más de medio millón de niños y niñas no tenían acceso a la escuela primaria.

Los actores principales de esta fase fueron las autoridades y los funcionarios del MINED y un pequeño grupo de consultores que apoyaron el trabajo de campo. Los organismos internacionales también estaban interesados en los resultados de esta investigación.

La investigación se realizó en los 14 departamentos, focalizando sus observaciones en los municipios más pobres del país y en las regiones más afectadas por la guerra, con desplazados y/o beneficiarios de la reforma agraria. Los principales hallazgos de tal esfuerzo fueron:

- a) La relación escuela/comunidad era más importante en las regiones donde la guerra se vivió con mayor intensidad. Algunas comunidades muy pobres, autogestionarias, pagaban a sus profesores, quienes tenían mucha más identificación y responsabilidad con la comunidad que los del sistema tradicional.
- b) El aprendizaje de la lectura y escritura, el cálculo básico y las normas de comportamiento social son los aspectos que las comunidades aprecian de la escuela.
- c) Había tendencias globales en los procesos de aprendizaje: memorización, alta estima por la ortografía y caligrafía, repetición en los grados, lenguaje ampuloso, ninguna referencia a la realidad local, enseñanza pasiva, excesivos contenidos e informaciones, lectura basada en la fonética y lo silábico, falta de sentido lúdico, organización espacial (filas de pupitres) del aula muy tradicional, etc.

- d) Los padres y madres de familia sólo podían relacionarse con la escuela al momento del pago de la cuota, sin embargo, consideraban que podían establecer otro tipo de relaciones⁽⁵⁾

2.2. Ejecución y evaluación del Plan Piloto y preparación de la primera fase del Programa. Noviembre 1990 – Junio 1991.

A partir de los resultados de la investigación, las experiencias de otros países y de la educación comunitaria en El Salvador, se construyó el modelo EDUCO. En la estrategia diseñada, el Estado es el promotor de la organización comunal, capacitador de los padres de familia y educadores contratados por éstos, asesor técnico y proveedor de los recursos financieros necesarios para la provisión de servicios educativos. La estrategia se oficializó en 1991 con el apoyo del Proyecto de Rehabilitación de los Sectores Sociales.

En la fase de preparación, fue necesario crear instrumentos jurídicos y administrativos para garantizar la implementación de EDUCO por parte de las ACE. Por otra parte, se preparó el Plan Piloto y se negoció el financiamiento de la expansión del programa EDUCO con el Banco Mundial.

a. Aspectos legales

- i) Para que los fondos estatales pudieran ser administrados por los padres de familia se crearon, por acuerdo del ejecutivo, las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), que bajo la modalidad de contratación de servicios se responsabilizarían del servicio educativo de acuerdo a las condiciones previstas en el Reglamento Especial diseñado para tal efecto.
- ii) Para la prestación de los servicios educativos se diseñó un convenio que contiene las orientaciones para el trabajo de las ACE en el programa EDUCO y define los derechos y responsabilidades de las partes, en lo relativo a transferencias y manejo de fondos, capacitación y orientación a las ACE en la gestión local, contratación, compras, mantenimiento, etc.
- iii) Se diseñaron los formatos de acta de constitución y elección de las ACE.

(5) Rafael Guido Béjar *op.cit* – págs 54-55

b. Aspectos administrativos

- i) Se creó la Oficina Coordinadora Nacional, de mínima dimensión, y no se crearon otras instancias especiales. El proyecto se atendió con los servicios de las unidades de funcionamiento del Ministerio de Educación.
- ii) Los fondos transferidos consistían en: 1) el salario del profesor contratado por las ACEs; 2) la cuota del Seguro Social, cuota del Fondo Social para la Vivienda; 3) Aguinaldo del profesor; 4) fondo mensual para materiales y otros gastos; 5) la reserva legal de la ACE; 6) la reserva laboral y 7) fondo para los gastos de instalación del espacio educativo, por única vez al iniciarse la sección.

Esta fase contó con el financiamiento del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Lo más importante en ese momento fue encontrar los espacios que el marco legal dejaba para impulsar el proceso de descentralización, evitando así proponer cambios regulatorios que sólo demorarían el inicio de la experiencia.

c. Plan Piloto

El MINED inició la experiencia piloto creando seis Asociaciones Comunitarias para la Educación (ACE).

El Presidente de la ACE Ayagualo comenta: "La escuela más cercana era en el Cantón Granadillo, como a tres kilómetros de la comunidad y tenía poca capacidad para atender niños, teníamos que mandarlos a otra escuela, la Don Bosco, como a 5 kilómetros, quedaba muy lejos. Fue entonces que nos visitaron los promotores de educación y vieron la necesidad de tener educación en la comunidad.

Comenzamos en 1991 en unas galeras que servían de dormitorios para los cortadores de la finca de café. De las galeras sacamos dos aulas y así comenzamos. Debajo de un arbolito tuvimos la primera asamblea para nombrar la directiva. Después nos capacitaron sobre las obligaciones de los maestros y la comunidad".

Los actores más importantes del período fueron las autoridades del MINED y funcionarios de EDUCO, quienes ya habían establecido relación con las comunidades, en especial con los padres de familia, a los cuales había hecho la propuesta de las escuelas para padres y la participación en la administración de las

escuelas. Asimismo, diversos organismos internacionales desempeñaron un importante papel, apoyando técnica y financieramente estas actividades.

2.3. Expansión del Programa: Julio 1991 – Septiembre 1992

Para la expansión de EDUCO se utilizaron los siguientes criterios de selección: poblaciones con altas tasas de retardo en tallas (desnutrición) y altas tasas de repitencia escolar; poblaciones rurales y de mayor pobreza; zonas con infraestructura mínima; con disponibilidad comunitaria para participar en la ejecución del programa; poblaciones donde existían proyectos de salud, que contaran con presencia de agentes comunitarios de atención en salud y disponibilidad de docentes dispuestos a trabajar con contratos directos de la comunidad.

Para octubre de 1992, se estimaba que EDUCO cubría servicios educativos en 75 de los 78 municipios considerados los más pobres del país, con un total de 845 secciones. El 70% (591 secciones) se crearon en los dos primeros grados de educación básica y el 30% (254 secciones) en parvularias. Al finalizar el año lectivo de 1992, EDUCO atendía a 32.288 alumnos, lo que permitió un incremento de la cobertura de parvularia (público y privado, total país) en un 19% con respecto a 1990 y un incremento del 7.0% de la cobertura de la educación básica rural (primero a noveno grado), con respecto al mismo año.

2.4. Desarrollo y generalización de EDUCO: Septiembre 1992 a la fecha.

Durante estos años, EDUCO ha consolidado su estructura administrativa y ha reafirmado su potencial como la estrategia más apropiada de provisión de servicios educativos en forma descentralizada y como modelo completo de educación rural. En su expansión constante se reconoce el apoyo de las comunidades, profesores y directores de escuelas y la base administrativa y financiera del MINED que ha logrado readaptar actitudes de sus técnicos y administrativos.

A partir de 1996 se inició un proceso gradual de sustitución de las escuelas tradicionales por escuelas EDUCO en el área rural, buscando la focalización del modelo EDUCO en las escuelas más inaccesibles y más rurales. Asimismo, en las escuelas mixtas, es decir, aquellas en las que coexisten secciones EDUCO y tradicionales, se está teniendo que optar por una u otra modalidad con la finalidad de tener la administración por ACE o por CDE.

En cada fase de su historia, EDUCO ha establecido sus propias coaliciones. En términos generales, *los actores más relevantes* de EDUCO han sido:

- i. El MINED, principalmente el nivel central y dentro de éste, el Despacho Ministerial y la coordinación de EDUCO.
- ii. Las comunidades rurales, y dentro de ellas los líderes comunitarios y padres y madres de familia.
- iii. Los docentes jóvenes –autodenominados “no oficiales”–, es decir los que no trabajaban en las escuelas tradicionales con plazas estables en el largo plazo.
- iv. ONGs, tales como Save the Children, DJC, Fe y Alegría, FUSADES entre otras; y las agencias internacionales UNICEF, AID, BID y BIRE.

Las enseñanzas de EDUCO llevaron a concluir que los esfuerzos orientados hacia el fortalecimiento de la administración local fueron exitosos. A partir de esta certeza se inició la preparación de la estrategia de descentralización hacia el centro educativo de las escuelas tradicionales, principalmente urbanas, por medio de la figura de los Consejos Directivos Escolares (CDE). El Ministerio de Educación inició acciones que le permitieron buscar un nuevo modelo de administración escolar, que diera a la escuela pública tradicional la posibilidad de desarrollar una gestión más eficiente y participativa.

Los Consejos Directivos Escolares (CDE) han sido definidos por la Ley de la Carrera Docente como un organismo colegiado que permitirá una gestión más participativa y democrática y promoverá la conformación y fortalecimiento de las organizaciones en el interior del centro educativo.

Los Consejos Directivos Escolares (CDE) actuarán como gestores y administradores de los servicios educativos, con el propósito de planificar, organizar, ejecutar y supervisar los recursos asignados y/o necesarios, orientados al mejoramiento de la calidad y ampliación de la cobertura de los servicios de cada centro educativo.

En 1997, el MINED organizó los Consejos Directivos Escolares (CDE), como la modalidad de administración escolar para las escuelas públicas urbanas.

Ajustando el modelo original al contexto urbano, el CDE está conformado por el director de la escuela, 2 maestros, 2 padres de familia y dos alumnos; tiene como función principal tomar las decisiones respecto a los requerimientos y usos de los recursos humanos, financieros y materiales de la escuela.

EL MINED en su última memoria de labores afirma: "La modernización del marco legal y la simplificación de los procesos y procedimientos administrativo-financieros, han viabilizado en gran manera la estrategia de descentralización, concretizándose en la conformación de los Consejos Directivos Escolares con los cuales se ha trasladado en forma definitiva la toma de decisión en forma colegiada al nivel local" (6). Esta simplificación de procesos ha sido una herencia del programa EDUCO.

En 1997 se organizaron, legalizaron y capacitaron 2.500 CDE. Los CDE recién conformados han iniciado sus funciones asumiendo la responsabilidad de programar y ejecutar el presupuesto transferido a sus escuelas por medio de los llamados Bonos de calidad de la educación, fondos orientados a suplir las necesidades de material didáctico, mantenimiento de la escuela y otras necesidades priorizadas por la comunidad educativa.

III. El impacto de la participación comunitaria en EDUCO

Marion Ritchey-Vance señala:

"En nuestra sociedad, los resultados son los que cuentan y tienden a equipararse con un producto inmediato y tangible, algo que se pueda expresar en términos monetarios o que se pueda mostrar en una instantánea. No obstante, el éxito de hoy bien puede convertirse en el elefante blanco de mañana (centros comunitarios vacíos y viviendas públicas abandonadas) si no es el fruto de un proceso de mayor alcance con la participación de los beneficiarios" (7)

(6) Mined. Memoria de Labores, 1996/97, pág.60.

(7) Marion Ritchey-Vance, "El Capital Social, la sostenibilidad y la democracia en acción: nuevas medidas para la evaluación del desarrollo en base", Fundación Interamericana, pág. 4.

Es precisamente la participación de los beneficiarios lo que interesa identificar en el presente apartado, conocer la magnitud de ésta y su impacto en cuanto a la eficacia, eficiencia, equidad e impacto económico, social y cultural del programa EDUCO. Se trata de conocer sus resultados tangibles e intangibles, los efectos previsibles, no sólo de corto plazo sino de mediano y largo plazo. Es decir, cómo la participación está logrando cambios en las políticas; los procedimientos, las prácticas y las actitudes de la comunidad circundante, trascendiendo el propio programa, estrechando los nexos comunitarios, las normas y la confianza, todo lo cual incrementa el capital social.

3.1. Eficacia

a. El objetivo central de EDUCO ha sido alcanzado

Efectivamente, se ha logrado ofrecer educación, ampliando la cobertura de parvularia y básica, mediante un sistema descentralizado de servicios, en las comunidades rurales consideradas con mayores carencias. El aumento de la matrícula en el área rural ha sido sustantivo. Entre 1991 y 1996 la matrícula en la parvularia rural (pública y privada), aumentó en un 496% y en Básica en un 46%. EDUCO ha logrado atender, hasta finales de 1996, cerca de 168.928 niños (43.168 en parvularia y 125.760 en básica), lo que representa el 46% de la matrícula pública rural en parvularia y 211% de la matrícula pública rural en educación básica.

b. EDUCO ha llegado a los pobres

La evaluación del impacto del Programa EDUCO realizada por MINED/BIRF, muestra que el programa está atendiendo población de las zonas rurales más pobres del país, según los resultados obtenidos en las condiciones de los hogares. Los principales hallazgos al respecto son:

- i) Los hogares de los niños de las escuelas EDUCO se encuentran en desventaja con relación a los hogares de las escuelas tradicionales rurales. Sólo en 30% de los hogares EDUCO tienen piso construido (piedra, madera, ladrillo de cemento o barro), el 70% lo tienen de tierra. En los hogares de las escuelas tradicionales rurales 51% cuentan con piso construido.
- ii) Las condiciones de las escuelas EDUCO también son más pobres que las escuelas tradicionales rurales. Sólo el 16% de las escuelas EDUCO tienen agua potable y 30% tienen electricidad, mientras las escuelas tradicionales, un 35% dis-

pone de agua y un 75% de electricidad. (8)

Según la encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples de 1996, del 100% de niños entre 4 y 6 años que asisten a la escuela en el área rural, el 43% son extremadamente pobres, un 33% son pobres relativos y el 23% son no pobres. Debe considerarse que el 81.5% de los niños entre 4 y 6 años del área rural son pobres, por lo tanto, la provisión de servicios educativos de parvularia es muy probable que esté atendiendo a niños pobres.(9).

A pesar de estos esfuerzos, el reto de aumentar la cobertura está aún sin resolverse. Los niveles de la misma (tasa bruta de escolaridad) logrados en parvularia y básica son aún bajos: 38% y 94.5%, respectivamente (10). Según la misma encuesta, en el área rural es más pronunciada la no asistencia de los niños a la escuela. Diferenciando por grupos de edad, los niños de entre 4 y 6 años, casi sin distinción por nivel de pobreza, no asisten a la escuela. En el área rural alrededor del 67% de los pobres y 56% de los no pobres no asisten a la escuela. En el área urbana, estos últimos reducen su no asistencia al 26%.

Posiblemente se trata de un problema cultural; aproximadamente el 80% de pobres y no pobres argumentan que sus hijos no asisten a la escuela por su edad. Adicionalmente, otro argumento muy importante explicitado en las entrevistas y encuestas a los padres de familia es que no enviaban a los niños a la escuela en edad muy temprana por la inseguridad de los caminos.

Entre los niños de 7 a 14 años del área rural, la no asistencia a la escuela disminuye sustantivamente al 20%. Su ausencia se justifica por: i) la falta de recursos económicos (aproximadamente 35%), ii) no les interesa (14%), y iii) causas del hogar, razones que se corroboran en las encuestas y grupos de enfoque realizadas a los padres de familia, quienes manifestaron que los beneficios más importantes que ha traído EDUCO a la comunidad es que ha acercado a la escuela, que no se pagan cuotas, ni se gasta en uniformes, barreras importantes que impedían el acceso a la educación.

(8) MINED/BIRF, "Evaluación de impacto del Programa EDUCO". Primer informe: Impacto de la participación de los padres de familia, julio 1997. Para este estudio la unidad de análisis fueron las secciones de tercer grado que tenían un mínimo de 10 alumnos por grado. La muestra son 311 escuelas, 193 tradicionales, 101 EDUCO y 17 privadas.

(9) La pobreza es medida por el nivel de ingreso de la población. Si el hogar tiene un ingreso que no le permite cubrir la canasta básica alimenticia, éste vive en condiciones de pobreza extrema, si logra al menos cubrir esta canasta, pero no cubre las necesidades básicas de vestido, vivienda, educación, entre otras, su condición es de pobreza relativa. Si logra cubrir la canasta ampliada se ubica en no pobre. EHPM 1996.

Los niños en el área rural se incorporan de lleno al trabajo a la edad de 13 años. En este sentido, es claro el alto costo de oportunidad que les significa en el área rural continuar estudios, mientras los beneficios adicionales son muy bajos. La evaluación de impacto MINED/BIRF también concluye al respecto que los niños EDUCO son los que más realizan tareas en el hogar y además trabajan fuera de casa.

Diferenciando por género, la no asistencia por motivo de trabajo se argumenta cinco veces más en los hombres que en las mujeres, así como causas del hogar se argumentan para las mujeres.

c. Favorece la participación comunitaria

- i) La comunidad elige a sus representantes. Según un estudio realizado por el MINED en 1993, "la mayor parte de directivos de las ACE (63.6%) han sido elegidos con participación de entre 20 y 50 miembros en cada asamblea eleccionaria". (11) Resultados preliminares de encuesta realizada por FUSADES en 1997 (12), también señalan que las ACE y los CDE son elegidos. El 87% de los entrevistados en escuelas EDUCO y 91.7% en escuelas tradicionales (CDE) manifestaron que los miembros de ACE y CDE fueron elegidos por votación.
- ii) Aunque se da una participación importante en el nombramiento de las ACE, las actividades y acuerdos de éstas tienden a concentrarse en el presidente, el tesorero y secretario. Esa misma investigación señala que la mayor parte (65%) de los profesores son elegidos por decisión del presidente o en consulta con algunos miembros de la junta directiva. Unicamente el 35% es nombrado en asamblea de junta directiva. Resultados preliminares de la encuesta de FUSADES realizada en 1997, muestran que la tendencia es a incrementar el involucramiento de toda la directiva en el nombramiento del profesor; así lo sostuvieron el 50% de los entrevistados. Los grupos de enfoque a maestros, padres de familia y alumnos confirmaron esta tendencia.
- iii) Con la conformación de 1764 ACE y las escuelas para padres, se ha involucrado más gentes de la comunidad a la gestión social y educativa. Teniendo en cuenta que hasta 1997 las ACE estuvieron integradas por 7 miembros, su conformación movilizó a 12.348 padres de familia. Si además se considera la movilización que significa escuela para padres y se estima que el promedio de

(10) MINED, *Memoria de Labores 1996-1997*, pág.14.

(11) Hernán Fernández Rojas. "Análisis de procesos de gestión del programa EDUCO", informe de consultoría, nov.1993, pág.10.

alumnos por ACE es de 108 niños, y alrededor de 30 padres de familia se involucran por escuela EDUCO, esto significa, aproximadamente, 52,920 padres y madres colaborando con la escuela y trabajando por la comunidad. La escuela para padres significa 35,280 horas/año impartidas a la población adulta que atiende a la escuela para padres.

d. Los padres de familia y el proceso educativo

Los padres de familia no sólo colaboran con la escuela sino también participan más en la educación de sus hijos. La evaluación MINED/BIRF señala: "se descubrió que los padres miembros de las juntas directivas de las Asociaciones comunales para la educación (ACE) sienten tener mayor influencia en la toma de decisiones que la que sienten tener los miembros directivos de la sociedad de padres de familia (SPF) de las escuelas tradicionales rurales... A pesar de que no hay diferencia en el número de decisiones tomadas en ambos tipos de centro educativo... Los miembros de las juntas directivas de las ACE en las escuelas EDUCO, son los que más visitan el aula, realizan 6 visitas al mes en promedio, a diferencia de las escuelas tradicionales rurales cuya junta directiva sólo realiza dos visitas al mes.

Los maestros comentaron que en esas visitas se tratan aspectos como: mantenimiento de mobiliario; colaboración pedagógica en el aula, control de asistencia de los niños, problemas de los niños, problemas de indisciplina; gestión de proyectos y otros. Adicionalmente los padres de familia sostienen reuniones de carácter individual con el maestro, para atender problemas relacionados con la disciplina de los alumnos, rendimiento académico de los estudiantes y asistencia de personal. Este nivel de participación se da más en las escuelas EDUCO ya que los maestros invierten un promedio de 5 horas a la semana en reuniones individuales con los padres de familia, mientras que en las escuelas tradicionales rurales sólo invierten 2 horas semanales.(13)

Aunque los padres de familia de los alumnos de las escuelas EDUCO son más pobres y además cuentan con un nivel de escolaridad menor a los de las escuelas tradicionales rurales, apoyan a sus hijos en la realización de las tareas escolares y revisan los cuadernos de trabajo más que los padres de las escuelas tradicionales rurales. (14)

(12) Encuesta realizada en 14 escuelas EDUCO y 28 escuelas tradicionales que conformaron CDE en 1997. Se entrevistaron un maestro y un padre o madre de familia no miembros de ACE o CDE y dos miembros de ACE o CDE, por escuela.

(13) MINED/BIRF, *op. cit.* Páginas 15,16 y 20.

(14) *ibid.* Pág. 25

Una madre de familia de la escuela IZOTES nos señala: "Ayudamos a los hijos a estudiar, aunque cuando no sabemos leer o no hemos estudiado, se hace más difícil apoyarlos, pero allí nos la ideamos"

Más allá de la evidencia que existe en relación a la mayor participación de las ACE en el devenir de la escuela, en la práctica existen tres tipos de ACE:

- **Pro-activa:** Asumen que la escuela pertenece a la comunidad y por tanto tienen más iniciativas en torno a cómo mejorar la escuela y la educación que se brinda. Existen dentro de la Junta Directiva verdaderos líderes comunitarios.
- **Reactiva o de apoyo:** Los padres de familia se perciben a sí mismos como colaboradores de la escuela, colaboran con los maestros, celebran fiestas, arreglan jardines, apoyan el programa alimentario y/o cualquier otra necesidad de la escuela en la que se les demande participar, pero no tienen mucha iniciativa.
- **Pasiva o apática:** Estas ACE se han conformado por la necesidad de contar con una escuela para sus hijos, pero no se involucran y cumplen al mínimo sus obligaciones.

e. Aumenta la relación maestro-comunidad

"Al consultar a los maestros sobre la actitud que toman cuando los alumnos se ausentan de las clases por más de dos semanas, el 73% de maestros EDUCO manifestaron que toman como primera opción visitar el hogar del niño, en cambio en el sistema tradicional esta medida es tomada únicamente por el 40% de maestros. La medida de citar a los padres o responsable a la escuela es más frecuente en los maestros del sistema tradicional. Lo anterior implica que el maestro EDUCO toma una actitud de mayor interés por los problemas de sus alumnos que los maestros de las escuelas tradicionales rurales. El hecho de realizar visitas a los hogares le permite al maestro conocer las condiciones familiares y socioeconómicas en las cuales los alumnos se desenvuelven y poder así comprenderles, ayudarles y estimularles en diferentes áreas de acuerdo a su necesidad." (15)

En los grupos de enfoque, los maestros EDUCO manifestaron tener una relación muy estrecha con la comunidad; todos tenían una anécdota que contar, con

(15) *ibid*, pág.17

la cual evidenciaban que estas visitas los acercaban a sus alumnos y les ayudaban a entender las dificultades que aquellos enfrentan pudiendo brindarles una ayuda más oportuna. (Anexo N° 1).

"Hay una muy buena relación entre profesores, padres de familia y la comunidad. Se comparten muchas cosas con la comunidad, algo que profesores de otras escuelas no tienen" (padres de familia Ayagualo).

f. Aumentar la presencia del docente en el aula

Según informaciones del MINED provenientes de una encuesta realizada en 1993 a 41 padres de familia, éstos manifestaron que el maestro EDUCO es mejor o igual al maestro tradicional; muy excepcionalmente lo valoran peor que al tradicional. Los resultados más importantes de esta investigación fueron que los maestros EDUCO:

- i) Asisten con más regularidad a clases que los maestros tradicionales.
- ii) Llegan más puntualmente.
- iii) Apoyan más el trabajo del padre de familia y la comunidad.
- iv) Se preocupan más por los niños.
- v) Están más capacitados para enseñar, únicamente en este caso se señala una desventaja importante, el 16% afirma que están menos capacitados que los maestros tradicionales.(16) Es interesante constatar que en las escuelas EDUCO, los maestros son más jóvenes, tienen menos años de experiencia y poseen un nivel académico más alto que los maestros del sistema tradicional. Según la investigación BIRF/MINED 1997, 74% de los maestros de EDUCO puro tienen formación académica universitaria, en cambio, en las tradicionales rurales aproximadamente el 60% tiene a lo sumo formación técnica.

g. Garantizar la dotación de materiales educativos y de apoyo en las aulas

Según la evaluación MINED/BIRF se observó "que hay un mayor porcentaje de secciones de las escuelas de EDUCO donde cada alumno tiene libros de matemática y lenguaje. En el resto de secciones no existen libros para cada estudiante. Además, se investigó la existencia de biblioteca de aula cuyos resultados

(16) Hugo Díaz, Consultor MINED. "Indicadores estadísticos básicos de EDUCO, noviembre 1993, ilustración 36.

mostraron que en el 77% las aulas de tercer grado de las escuelas EDUCO puro tienen biblioteca, en cambio en las escuelas tradicionales rurales solamente existe en el 45% de las secciones". (17)

3.2. Eficiencia

La crisis del modelo económico y el conflicto armado en El Salvador, provocaron en la década de los 80's una reducción del gasto en educación de, aproximadamente, 30% como proporción del PIB y 45% como proporción del gasto público total. A pesar de los esfuerzos realizados para aumentar el presupuesto de educación y focalizar los préstamos y donaciones al sector, aún no se han recuperado los niveles de gasto público en educación de la década de los 70's, situación que limita las oportunidades de mejorar la calidad de la educación y enfrentar los desafíos del desarrollo.

a. Aportes del voluntariado de las ACEs y los padres de familia.

Los aportes de la comunidad contribuyen sustantivamente a superar los efectos adversos del déficit del gasto público en educación. Las estimaciones conservadoras muestran que la contribución, exclusivamente de los padres de familia, equivale al trabajo de 805 personas trabajando a tiempo completo durante un año (18). Este voluntariado equivale al trabajo del 28% del personal administrativo y de apoyo a nivel departamental y local, es decir, en todas las escuelas del MINED.

Adicionalmente, la comunidad participa proporcionando la mano de obra para el mantenimiento de las escuelas, preparando el refrigerio escolar y en otras actividades para mejorar las condiciones de la escuela. Otra estimación igualmente conservadora, que no considera contribuciones tales como terreno, materiales e infraestructura, ubica este aporte en, aproximadamente, US\$ 336,000.00. Estimación que considera que el costo de mano de obra y mantenimiento de las aulas, equivale a US\$ 80.00/sección; teniendo en cuenta que existen, aproximadamente, 6,062 secciones y 4,186 aulas de EDUCO, ubica el costo de mantenimiento en US\$ 335,680.00.

En 1977, por medio del Bono de Calidad, las ACE utilizaron aproximadamente, US\$ 502,000.00 para mantenimiento preventivo. Dado que el MINED só-

(17) *ibid.* Pág. 11

(18) $(1764 \text{ ACE} \times 1044 \text{ horas/año trabajadas por las ACE}) / 52 \text{ semanas} = 805 \text{ personas trabajando a tiempo completo.}$

lo aporta para materiales, esto significa que, en promedio, la comunidad aportó aproximadamente US\$ 334,500 en mano de obra. A estas estimaciones habría que agregar las contribuciones en materiales para reparación y mantenimiento que frecuentemente cubren los padres de familia con fondos provenientes de actividades especiales que realizan en la comunidad (19).

Los padres de familia y la coordinación de EDUCO a nivel nacional y regional, reiteran el enorme aporte que hacen las comunidades:

"Nosotros demolimos la escuela vieja, la galera, lo hicimos sin ganar un centavo como aporte de contrapartida para el FIS que nos iba a construir la nueva escuela. Los padres de familia también aportamos para el refrigerio de la escuela, verduras, arroz, aceite azúcar, cuando no hay". (Padre de familia de Ayagualo).

"Los padres de familia aportan hasta dinero para facilitar el éxito de las actividades" (Coordinación EDUCO). "El mantenimiento lo hacen los papas, las mamás y los niños grandes. El financiamiento de los materiales lo hace EDUCO u otras donaciones, aunque cuando no alcanza los padres también ayudamos" (ACE de Izotes).

b. Deserción y repitencia

En cuanto a los indicadores de eficiencia de la educación, la investigación BIRF/MINED revela que las escuelas EDUCO tienen un mayor porcentaje de deserción escolar y ausentismo diario, manteniendo los mismos niveles de repitencia que las escuelas tradicionales rurales. Al relacionar este comportamiento con las condiciones de los hogares de los niños EDUCO, se encontró que son los que más se enferman, realizan más tareas en el hogar y además trabajan fuera de casa, pudiendo ser éstas las posibles causas del mayor ausentismo y deserción escolar en las escuelas EDUCO. Los grupos de enfoque revelaron que las ACE realizan esfuerzos para facilitarles a los padres de familia el llevar a sus hijos a la escuela. Por ejemplo, se organizan para encaminar a los niños a la escuela y los maestros visitan los hogares al registrar ausencias persistentes de sus alumnos. Esfuerzos que hacen suponer que el ausentismo sería mayor de no realizarse estas actividades.

(19) La Unidad de Arquitectura del MINED considera que, de los costos de mantenimiento, 60% son materiales y 40% mano de obra.

"Los niños que vivían lejos empezaban a faltar, entonces nos organizamos por quincena, unos los traían, otros los llevaban de regreso... La participación del padre de familia ayuda a que el niño asista a la escuela. Cuando no se logra involucrar a los padres, éstos no se esmeran para que los hijos vengan a la escuela. Un descuido y dejan de mandarlos" (ACE Ayagualo).

c. Igualación de los Rendimientos escolares de los niños EDUCO con los no EDUCO

A pesar que las escuelas EDUCO se ubican en áreas de mayor pobreza que las escuelas tradicionales, se ha logrado equiparar resultados de logros de aprendizaje. Es de suponer que las escuelas que se ubican en lugares más pobres atienden a niños también más pobres, y que éstos tienen más problemas de aprendizaje que los niños no pobres. La evaluación de julio/97 señala que se esperaba que el rendimiento escolar de los niños EDUCO hubiera sido menor a los de las escuelas tradicionales por las diferencias en la situación socioeconómica de los padres y la situación de la infraestructura escolar. Consideran que esta equiparación de resultados se debe a que las aulas EDUCO están mejor dotadas de recursos (libros de texto, bibliotecas de aula y zonas de trabajo) que las tradicionales rurales ya que existe un mayor involucramiento de los padres EDUCO en el quehacer educativo, por medio de la ACE, y su relación más estrecha con el maestro. (20)

3.3. Impacto económico, social y cultural

Independientemente de las fortalezas y debilidades de las ACE, es obvio que juegan un rol estratégico en la construcción de la democracia. Adultos y niños aprenden una experiencia que transforma a la comunidad. Adultos y niños aprenden una nueva manera de ser persona y de integrarse a la sociedad, participando activamente en la toma de decisiones que les afectan directamente en la satisfacción de sus necesidades.

La estabilidad social y la construcción de la democracia no son posibles sin una sociedad civil fortalecida, es decir, sin la experiencia de constituirse en ciuda-

(20) MINED/BIRF, op. cit. P. 23-25

dano activo que participa dentro de una colectividad asumiendo responsablemente las funciones que puede desempeñar más eficientemente que la administración pública.

En este sentido las experiencias de participación del niño y del adulto en la escuela y la comunidad los prepara para integrarse mejor a la sociedad en los ámbitos político, económico y social.

Por su parte la comunidad se ha fortalecido en su capacidad de articular propuestas, construir consensos y adicionar recursos que mejoran sustantivamente la provisión de servicios y, por ende, la satisfacción de sus necesidades básicas. La participación también ha fortalecido los nexos de la comunidad, fomentando la solidaridad y la articulación de intereses.

a. Aumenta la capacidad de gestión

Adicional a los beneficios directos que perciben los distintos actores del programa EDUCO respecto a la escuela y la comunidad, EDUCO ha generado y/o fortalecido una dinámica comunitaria distinta. La escuela es percibida como algo que pertenece a la comunidad y en torno a la cual se da un proceso de integración social y mejoramiento de las condiciones de vida. La comunidad se organiza inicialmente para tener educación, pero después va expandiendo sus iniciativas a otros ámbitos. Como señala la investigación de Fernández Rojas: "El rol de las ACE no se ha reducido a su participación en las secciones EDUCO. Muchas han tomado iniciativas por mejorar la comunidad. Las ACE también toman la iniciativa de concurrir a organismos del estado como FIS y PAIN para conseguir apoyo. La oficina central de EDUCO ha debido extender muchos documentos dando fe que se trataba de directivas auténticas. (21)

"Los padres han aprendido a gestionar para la comunidad, la luz, el agua y el arreglo de caminos vecinales (Coordinador EDUCO)"

En 1997 el MINED otorgó transferencias a las ACE, CDE y CECE. Datos recolectados por el MINED respecto al uso de bonos transferidos demuestran que las ACE tuvieron mayor capacidad de ejecución presupuestaria que los CDE y los CECE. Del total asignado a las escuelas, las ACE ejecutaron el 83%, mientras los CDE únicamente 60% y los CECE 59%.

(21) *Hernán Fernández Rojas, op. cit.*

b. Se acrecienta el capital social

Es notable el fortalecimiento de la sociedad civil en cuanto a su autonomía y mayor responsabilidad y activismo, no sólo en las ACE sino también en organizaciones sociales, políticas y económicas, tales como comités ecológicos, agrupaciones de jóvenes y cooperativas locales.

Los maestros en la comunidad Los Izotes manifestaron:

“El grupo ecológico surgió de la escuela de padres, aunque ahora funciona independientemente de la escuela. Nosotros les prestamos el patio para reunirse”

Los grupos de enfoque mostraron que las actividades en torno a la escuela generan en los padres de familia un sentimiento de pertenencia y de identidad comunitaria, principalmente en las comunidades recién asentadas, situación que fortalece los nexos, la integración social y la organización de la comunidad, logrando éstas acrecentar su capital social y mejorar su capacidad de gestión y autosostenibilidad. Aún los ciudadanos actuando individualmente logran liderazgos fuertes, reconocidos socialmente.

Los funcionarios de EDUCO relataron el esfuerzo realizado para lograr la renovación de las juntas directivas de EDUCO; ya que desde su nacimiento tenían a mantener a sus miembros, aunque turnaran los puestos. Investigaciones anteriores del MINED estiman que únicamente el 12% de cuentas de EDUCO habían experimentado cambios en sus titulares. Los miembros de la comunidad percibían que la ACE había logrado aprender el desempeño de sus funciones, que no había que desperdiciar esa habilidad; pero también reconocían el liderazgo desarrollado y logrado por algunos de sus miembros. De allí que a pesar que en 1997 se requirió cambiar las directivas de las ACE y renovar miembros, en algunos casos la comunidad se negó a hacerlo argumentando que esos eran sus líderes comunitarios, a los que ellos reconocían y seguían. Esta generación de liderazgos es parte del fortalecimiento de la sociedad civil.

c. Primer mecanismo de participación ciudadana institucionalizado

EDUCO se ha convertido en la práctica, en el primer mecanismo de participación ciudadana institucionalizado, organizado y continuo. Esto es una realidad nueva, una experiencia que aprende y enseña cómo se es ciudadano, responsable con el Estado, actuando como igual, buscando superación y solución a los problemas de la comunidad.

EDUCO es una experiencia nueva de organización social, porque se da en un contexto de construcción de la democracia, sin responder a lineamientos partidarios, y estrictamente para facilitar la provisión de un servicio. Antes de EDUCO, la mayoría de las organizaciones sociales y políticas se caracterizaban por tener estructuras autoritarias y severas restricciones democráticas. Si bien construir una cultura de diálogo y participación tomará mucho más tiempo, EDUCO propicia y, de alguna manera, anticipa lo que podrían ser las nuevas experiencias organizativas y democráticas en El Salvador.

3.4. Equidad

a. Acceso a la educación de los más pobres

Como se ha mencionado en el apartado de eficacia, por medio del estudio BIRF/MINED 1997, se pudo comprobar que el programa está atendiendo población de las zonas rurales más pobres del país, según los resultados obtenidos en las condiciones de los hogares de los alumnos de las escuelas EDUCO y las tradicionales rurales.

Como señalan padres de familia en los grupos de enfoque, EDUCO ha llegado donde son mayores las carencias de educación y la pobreza, aliviando estas barreras.

"La virtud de este programa es que llega al área rural, allí donde está el analfabetismo. ¿Cuándo en lo rural habíamos tenido una parvularia?; eso es lo más maravilloso del programa EDUCO" (ACE Ayagualo)

"Uno no tiene ni para sacapuntas, aquí en EDUCO les dan de todo y no les obligan a traer uniformes. No nos sentimos presionados por la escuela, estamos aliviados, no nos exigen gastar lo que no tenemos" (Padres de familia Izotes)

El 47% de los maestros EDUCO entrevistados por FUSADES y el 41% de los miembros de la ACE, sostuvieron que el programa ha venido a aumentar los recursos para los niños y disminuye gastos para los padres de familia; 28% de estos últimos reiteraron, además, que EDUCO ha acercado la escuela a la comunidad.

b. Participación de la mujer

En general, la mujer aún no juega un rol preponderante en términos de autoridad o liderazgo, a pesar de que participa activamente en la implementación

de las actividades que se organizan en torno a la escuela; tal es el caso del aseo de la escuela, los programas alimentarios, escuela para padres, visita a maestros para supervisión, desempeño de los niños y reuniones de la escuela. En las ACE los cargos de presidente y tesorero son ocupados por varones. Según los formatos de transferencias, 80% de los presidentes y 66% de los tesoreros eran varones. En los puestos de vocales, aproximadamente, 50% son mujeres. (22)

3.5. Aumento sostenibilidad del programa

a. Sostenibilidad financiera

El programa se inició con financiamiento externo. Sin embargo, aceleradamente fue absorbido por presupuesto del gobierno. El gobierno de El Salvador ya había absorbido en 1995 el costo de funcionamiento de todas las secciones EDUCO (no se incluye la dotación de bibliotecas, libros y mobiliario).

b. Sostenibilidad social

Adicional a la sostenibilidad financiera, EDUCO es apoyado socialmente por la magnitud que ha alcanzado el programa. El respaldo legal, la mayor autonomía de las escuelas que otorga la Ley del Escalafón Docente y la conformación de los Consejos Directivos Escolares, hacen que este proceso sea irreversible.

Los factores que han contribuido para hacer de esta experiencia un proceso sostenible son:

- Voluntad política y visión de futuro mantenida en el tiempo.

La decisión de darle mayor autonomía a la escuela, trasladando la administración de los recursos e insumos a la comunidad educativa es la idea que comanda todo el proceso. La implementación de esta decisión contó con respaldo político, a pesar que la democracia apenas daba sus primeros pasos después de la firma de los Acuerdos de Paz.

- Apoyo de organismos internacionales

Los organismos internacionales, especialmente el BIRF, apoyaron esta experiencia financiándola y proporcionando asistencia técnica al MINED mien-

(22) Hugo Díaz, *op.cit.* Ilustración 38, Septiembre 1993.

tras mostraba su eficacia para resolver problemas de cobertura del área rural. Adicionalmente, haber iniciado la experiencia con fondos externos, permitió superar los obstáculos administrativos que significaba financiar la experiencia con recursos del Presupuesto de la Nación, pudiéndose probar los procedimientos y ajustarlos para que después el GOES los adoptara.

- Respaldo legal y administrativo

Como se describió anteriormente, el proceso de creación y expansión de EDUCO se respaldó legal y administrativamente. El crecimiento fue gradual, lo que permitió probar e institucionalizar los mecanismos idóneos.

- Desarrollo de un entorno favorable

Desde un inicio, el MINED se preocupó por crear mecanismos sencillos, ad-hoc para el área rural, tendientes a fortalecer la transparencia y rendición de cuentas. Esta situación, la no politización del programa, su aceptación por las comunidades y sus resultados, hicieron que el programa ganara el apoyo de los partidos políticos, los gobiernos locales y la opinión pública en general, convirtiéndolo así en una política de Estado.

- Fortalecimiento de las capacidades de las comunidades

La delegación clara de las atribuciones de las ACE y el respeto institucional a esta decisión, han sido aspectos centrales para hacer que el proceso de descentralización sea real y creíble.

IV. Consideraciones finales

Gobernantes, políticos, académicos, organismos internacionales y sociedad civil debaten las connotaciones y alcances de la participación, sin vislumbrarse todavía formas en las que el concepto llegará a constituirse.

Una de las tareas prioritarias para la construcción de la democracia en El Salvador es fomentar la participación equitativa de todos los actores de la sociedad civil; ello requiere de ciudadanos comprometidos que hagan posible una democracia más rica y sostenible.

La última década ha presenciado el surgimiento de una gran cantidad de organizaciones de la sociedad civil que tienen por común denominador vincularse a proyectos sociales para incentivar la participación ciudadana y el compromiso de actores sociales. En el campo económico, El Salvador tiene una amplia tradición de organización y sus gremiales y cúpulas empresariales juegan un rol determinante en el devenir del país.

EDUCO ha significado para las comunidades rurales y suburbanas una oportunidad para hacer uso de su derecho de decisión dentro del Estado, y al hacerlo ha despertado una actitud de corresponsabilidad y colaboración comunidad-administración pública, buscando resolver los problemas de la educación a nivel local y transformando no sólo a su comunidad sino a la nación.

EDUCO está presente en 233 de los 262 municipios de El Salvador. Como semilla esparcida por el territorio nacional promete apoyar la construcción de un futuro más democrático, tolerante, respetuoso del derecho ajeno y en paz.

4.1. Factores claves de éxito

A manera de conclusiones se puede sostener que las condiciones externas al proyecto que favorecieron el éxito de EDUCO fueron:

Firma de los Acuerdos de Paz

La firma de los Acuerdos en Enero de 1992, dio lugar a un nuevo pacto social y con ello surgieron nuevas expectativas y demandas sociales de participación y mejora de la calidad de vida de la población. La construcción de la democracia era el nuevo reto a enfrentar. La educación también debía democratizarse como ámbito privilegiado de formación de las generaciones futuras. EDUCO fue la primera experiencia de participación democrática en Educación.

En 1993-1994, como parte de este nuevo entorno político se inició un amplio debate en torno a la situación y necesidades educativas del país, auspiciado por BID, AID, BIRF y otros organismos multilaterales, y ejecutado por HIID, de Harvard University, la Universidad José Simeón Cañas (UCA) y la fundación empresarial sin fines de lucro, dedicada a temas de Educación, FEPADE. El MINED no se dejó desbordar por las iniciativas de la sociedad civil, sino que asumió el liderazgo de este debate educativo.

Disponibilidad de recursos externos favorecida por los Acuerdos de Paz

Durante el conflicto armado la ayuda externa alcanzó niveles elevados. Con la suscripción de la Paz la ayuda tendió a disminuir pero gradualmente. El financiamiento externo cambió su estructura: más préstamos y menos donaciones, pero la oferta de recursos se mantuvo, permitiendo en el corto plazo al sector educación obtener los recursos necesarios y superar las rigideces presupuestarias.

Se responde a una necesidad sentida por las comunidades

Las carencias de educación en las comunidades rurales se acrecentaron con el conflicto armado. EL MINED no tenía acceso a muchas comunidades rurales por estar ubicadas en zonas conflictivas. Esta demanda insatisfecha había que cubrirla y las comunidades estaban dispuestas a apoyar este esfuerzo. Existía una cultura de organización comunitaria. La historia de organización política, militar y social hacía relativamente fácil pedirle a las comunidades que se organizaran en torno a la creación de su escuela.

4.2. Lecciones aprendidas

Confianza

Un aspecto importante para favorecer la participación social es la generación de confianza. Esta actitud ayuda a asumir las funciones y competencias delegadas con responsabilidad, como algo propio. Al respecto miembros de ACE señalan:

“¿Cuándo a un padre de familia se le había dicho, usted va a manejar esta chequera? Al principio nos costó empezar, pero aprendimos”. (ACE, Ayagualo).

“EDUCO nos ha valorado bastante, ha brindado un gran apoyo para las familias de escasos recursos, que de otra manera no podríamos mandar a nuestros hijos a la escuela” (ACE de Izotes).

Experiencia de organización

En general se observó que en las comunidades donde las ACEs funcionaban mejor, era por lo general donde habían existido ya experiencia de organización. Las personas con experiencia previa de organización tienden a liderar las ACEs.

En todo caso, esta hipótesis habría que investigarla más a fondo. Más allá de contar con esta tradición de organización es importante fortalecer y ampliar la participación social. Ello requiere mantenerse alerta e introducir nuevos mecanismos e incentivos que la propicien.

Selección de líderes

La gente sigue a los líderes. Las ACE más activas y que logran mover más a la comunidad son aquellas donde entre sus miembros hay verdaderos líderes. Padres de familia de comunidades EDUCO señalan al respecto:

"Los miembros de las ACE deben ser los pioneros en la escuela"... A la hora de elegir las ACE hay que fijarse que sean listos, que estén dispuestos a sacrificarse, que muestren interés, que sepan organizar, que cumplan su responsabilidad y que tengan facilidad de expresión". (Los Izotes)

Necesidad de fortalecer la supervisión y acompañamiento.

Mantener la participación comunitaria y la armonía en una comunidad heterogénea de intereses, demanda el acompañamiento de terceros. En el grupo de enfoque con padres de familia de ACE en Ayagualo se manifestaba:

"Para que el programa sea exitoso debe supervisarse de cerca, hacer visitas regulares para que se cumplan y fortalezcan los compromisos. Una vez la escuela estaba llena de basura y en eso vino el MINED, nos llamaron la atención, nos avergonzamos, pero los adultos y docentes tomamos la responsabilidad y no volvió a pasar".

Desde la perspectiva del MINED, las ACE requieren mayor acompañamiento en aspectos administrativo-financieros. Sin embargo, sin llegar a ser graves en la mayoría de los casos, se presentan problemas laborales vinculados a actitudes no maduras o muy autoritarias de los padres de familia o de los maestros que pretenden asumir la responsabilidad de la ACE. En estos casos, la supervisión debe atender estos aspectos y para ello es menester que se realice con más frecuencia. Según la encuesta de FUSADES la supervisión del MINED se realiza más en las escuelas EDUCO (86,4%) que en las tradicionales (70%). Sin embargo, en EDUCO el 26,3% afirma que ésta se realiza una vez cada trimestre o al año y en las tradicionales únicamente el 16,7% de las escuelas la reciben con esta periodicidad. La supervisión requiere ser más frecuente.

Creación de incentivos correctos

El hecho de que los maestros EDUCO deben ganarse la estabilidad laboral con su trabajo, hace que éstos tiendan a comprometerse más responsablemente con la escuela y la comunidad. En los grupos de enfoque a maestros, éstos señalan:

"Los maestros EDUCO somos más operativos y tenemos más entrega con el trabajo que los oficiales. Es una cultura distinta... la diferencia puede darse porque el maestro oficial se siente más seguro en su plaza" (Directora de la escuela El Pichiche).

Los maestros EDUCO tienen salarios base mayores que los maestros tradicionales; sin embargo, con el tiempo esta diferencia se revierte y los maestros tradicionales alcanzan salarios más elevados que los maestros EDUCO, situación que en el mediano plazo puede generar fuertes presiones por equiparación de salarios y prestaciones de ambos tipos de maestros.

A nivel de padres de familia existe gran interés de que sus hijos dispongan de buenos maestros e insumos necesarios para que reciban buena educación. En este sentido ellos son los que mejor pueden velar por los recursos y necesidades de la escuela. Los coordinadores de EDUCO señalan al respecto:

"Los padres de EDUCO saben qué tipo de maestro quieren; si es hombre lo piden bien vestido, pelo corto, que no tome, que no moleste a las niñas. Si es mujer, que llegue preferentemente de vestido o pantalón no apretado, que no sea coqueta, que sea responsable y cariñosa" (Coordinadores Regionales de EDUCO).

En los grupos de enfoque, los padres de familia reafirmaron:

"Nos gusta que el docente esté bien presentado para que los niños tengan una buena imagen y traten de imitarlo".

Lo importante es la comunicación

La relación entre los actores sociales a veces es conflictiva, por la diversidad de intereses. Sin embargo, cuando existe delegación de funciones claras y actitud de diálogo, es posible construir sinergias importantes mediante la comple-

mentación de capacidades y habilidades que redundan en beneficio para la comunidad.

Unos maestros relatan las diferencias que a veces se dan entre las ACE y ellos.

"La ACE se reunió un día y nos mandaron una nota diciendo que debíamos uniformarnos. Lo sentimos como balde de agua fría; pero con diálogo los convencimos de que no era conveniente. En otra ocasión nos querían asignar los grados sin contar con nuestra opinión. Cuando nos lo comunicaron les hicimos ver que para tomar esa decisión había que tomar en cuenta diversos criterios. Revisamos los que ellos habían utilizado, agregamos otros y decidimos juntos". (Maestros en Comunidad Los Izotes).

Sentido de pertenencia

Las comunidades se involucran, defienden y se entregan a la escuela cuando sienten que ésta les pertenece.

Unos padres de familia señalan: "Vinieron unos muchachos huele pega (drogadictos) que pintaban la escuela, se habló con ellos. También robaban en la noche los recursos de la escuela. Los papas les explicamos que esto no era una escuela pública sino privada, que pertenece a la comunidad. Cualquiera de la comunidad si ve que andan molestando la escuela, la defienden porque saben que es de ellos, que es para el bien de todos" (ACE en comunidad Izotes).

La escuela es un ámbito importante de cambio de la comunidad y de la sociedad

EDUCO ha logrado en muchos casos cambiar la relación padres - hijos, padres -maestros, alumnos - alumnos; les ha enseñado una nueva forma de ser parte de una comunidad.

Al respecto los niños sostienen: "En la casa hacemos oficios domésticos, llevamos agua, leña, recogemos basura, lavamos trastes. Los papas nos ayudan en las tareas y nos cuentan sus pasadas (anécdotas), pero cuando vienen a la escuela a las actividades que hacemos, juegan con nosotros y se divierten"... (Niños Pichiche).

Los alumnos aprenden a ser más solidarios. Estos mismos niños señalan: "Recogemos fondos para actividades, hacemos rifas, pedimos un colón por semana, y lo ocupamos para celebrar despedidas a las maestras, a las alumnas, para hacer paseos. Estamos bien organizados, tenemos directivas de grado y comités de limpieza, relaciones públicas y disciplina".

Integralidad de las soluciones

En la medida que las oportunidades de ascenso económico y social de la población del área rural se vinculan a la escuela y no a la migración interna o internacional, y hallan más y mejores oportunidades de empleo que demanden mayor educación, la población rural tenderá a dejar más tiempo a sus hijos dentro de la escuela.(23)

De la misma manera, las comunidades, al iniciar la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación a nivel local, terminan involucradas en la solución de otros problemas comunitarios, confirmando la naturaleza integral del desarrollo: económica, política, social y ecológica.

Estas son apenas algunas de las lecciones importantes que el caso EDUCO aporta a la reflexión sobre el tema de la participación en programas sociales. Si bien el presente documento no ha abordado aspectos filosóficos-conceptuales de la participación y de la sociedad civil, sí ha pretendido contribuir al debate sobre los procesos de descentralización de las decisiones en el ámbito social, particularmente del sector educativo, y de cómo las comunidades asumen los beneficios y riesgos al decidir sobre su propio futuro.

EDUCO es producto de una amplia movilización social y de una iniciativa conjunta entre gobierno y comunidades rurales para ayudar a superar los bajos niveles educativos. Hay evidencias suficientes para concluir que la participación social en este programa ha contribuido sustancialmente a mejorar la eficiencia, eficacia, equidad y sostenibilidad de EDUCO, así como a aumentar el impacto económico, social y cultural.

(23) El 20% de la población de El Salvador vive en otros países, principalmente Estados Unidos. Esta población mantiene sus vínculos familiares y envía cantidades importantes de remesas familiares. Se estima que el ingreso de divisas es similar al monto de las exportaciones. Estos flujos de remesas han aliviado sustantivamente las condiciones de vida de amplios grupos sociales.

Anexo 1:

Resultados

Grupos de enfoque ^(*)

() Por razones de espacio, sólo se incluye aquí el presente anexo.*

Grupo de enfoque de EDUCO: padres de familia

Cómo surge la escuela EDUCO

En general, estas poblaciones valoran negativamente que las escuelas tradicionales estén distantes de la comunidad que, primero por la guerra y después por la delincuencia, determinaba que los padres de familia no enviaran a sus hijos a la escuela, lo que aumentaba el ausentismo, el ingreso en edad tardía y la deserción escolar. En este contexto, EDUCO es vista por los padres de familia como una oportunidad para acercar la escuela a la comunidad, brindando mayores oportunidades a los niños y niñas del área rural.

En la mayoría de los casos, las escuelas EDUCO han surgido a partir de la visita del MINED (supervisores) que exploran la necesidad con la comunidad y, de haber interés, se procede a la elección y organización de las ACEs.

El sitio donde se ubica la escuela tiende a ser galera que servía de dormitorio para los cortadores de café, casas comunales, cascos de Hacienda donados por cooperativas o sus antiguos dueños, terrenos de la comunidad o del municipio donde con ayuda del FIS u otro donante se ubica la escuela. Inicialmente, han comenzado con pocas aulas y, progresivamente, según la necesidad han ido aumentando secciones y aulas. Los padres de familia ponen el trabajo como contraparte, participan en la demolición del edificio viejo o en la rehabilitación de éste, piden ayuda a la Alcaldía. Todos trabajan.

En general, las comunidades nunca habían tenido parvularia y, al parecer de la mayoría de las madres, es lo más grandioso que les ha sucedido. Consideran que EDUCO ha valorado a la comunidad, particularmente a los padres de familia y ha brindado apoyo a las familias de bajos ingresos. *Nunca se le había dado una chequera al campesino para que pague al profesor.*

Los padres manifestaron no sentirse presionados por la escuela, por los gastos y exigencias que ésta les genera, todo lo contrario, sienten que es un lugar donde sus hijos están aprendiendo y seguros.

Funcionamiento de la ACE y aporte de los padres de familia

- Cada año, el MINED le da a los directivos de ACE una capacitación durante una semana; se les enseña y pide que evalúen a los profesores y que, para su contratación, requieran los papeles de graduación, puntualidad, conducta y presentación física.
- Consideran que ha habido supervisión del MINED, aunque muchos de los padres de familia no distinguen cuál es su relación exacta con el MINED. Creen que el programa EDUCO es alguna institución que les ayuda para que ellos puedan tener su propia escuela. Consideran que la supervisión del Programa le ha ayudado a resolver problemas de organización y funcionamiento.
- Las primeras directivas se han elegido desde las condiciones de la propia comunidad: debajo de un arbolito, en una casa comunal, en la escuela. Para elegir a la directiva se busca que las personas tengan tiempo para colaborar con la escuela, que sean listos, inteligentes, responsables y, de ser posible, que tengan facilidad de palabra.
- Se realizan asambleas para padres de familia, con el objeto de discutir cómo va la escuela y qué cosas se pueden hacer para mejorarla.
- Las madres de familia participan en la elaboración de refrigerios, traer leña y agua para hacer los alimentos. Apartan azúcar, tomates y otras cosas que faltan para los refrigerios. El MINED aporta el refresco en polvo en cuatro sabores para los niños.
- Como los niños caminan para ir a la escuela, hay comunidades donde los padres se organizan para darles seguridad a la hora de entrada y salida; en otros casos, simplemente, la comunidad está atenta.
- Los padres manifestaron que aportan muy poco dinero a la escuela pues son muy pobres.
- El mantenimiento lo hacen los papás, el financiamiento de los materiales lo hace el MINED.
- Las ACEs les ayudan a los profesores; eso les da más ánimo para trabajar y sienten más confianza con los maestros.

- Se hace mucha labor de convencimiento para involucrar a los padres de familia; éstos tienden a entusiasmarse; pero después dejan de cooperar. Es importante trabajarlos continuamente para que colaboren.
- Un problema serio entre los padres de familia, es que a veces éstos no quieren participar en los quehaceres de la escuela. Con esta actitud estimulan la deserción o la inasistencia y se apegan a la tradición de que es mejor no saber nada.

Escuela para padres

- En la escuela para padres se dicen las cosas. Allí se analizan incluso las rencillas familiares que repercuten en la asistencia de los niños.
- Se tiene una asistencia de 50 a 60 padres de familia y son 160 niños por todo. Son las madres las que cooperan más, los padres frecuentemente no quieren asistir.
- Los profesores son los que promueven y facilitan las reuniones de la escuela para padres. Ayudan a hacer la agenda para los padres y las ACEs asisten a las reuniones aunque estas sean fuera de sus horarios.

Personal docente de la escuela

- Los docentes sufrían, al principio, por las distancias y el camino tan malo que en general conduce a la escuela. Esto hace que prefieran en algunas ocasiones plazas oficiales.
- El profesor de EDUCO viene de lugares distantes; es como el obrero industrial: madruga para llegar temprano a su trabajo. Trabaja cerca de 10 horas, de 7 a.m. hasta las 5 ó 6 p.m. Hay unos que sólo trabajan una tanda y se van a la 1 p.m.
- Les gusta de los maestros el ser responsables, el trato que le dan a los niños, no los maltratan, son estrictos para enseñar, los niños los quieren, les ayudan a estudiar, ambientan la escuela. Los maestros no ejercen presión sobre los niños para traer recursos o dinero a la escuela.

Problemas con los docentes

- Entre familias hay problemas que a veces repercuten en la escuela. A los niños de una familia no los dejan asistir para que no se reúnan con los hijos de la familia con la cual se han enemistado.
- El MINED, al comienzo, tuvo atrasos en aportar los fondos en el banco (hasta de tres meses) y eso creó problemas a los profesores. Pero esto se ha corregido bastante.
- El problema más frecuente que se observa en los profesores, es que no notifican sus faltas a la escuela. Las ACEs, piden que se cumpla por lo menos el 85% del contrato firmado con los profesores. Los profesores deben aceptar los términos del contrato.
- Los profesores utilizan el tiempo de la escuela para ir a San Salvador al MINED o a traer cosas para la escuela. Esto genera a veces problemas.
- Manifestaron que en algunas ocasiones hay problemas entre los profesores por razones personales y en esos casos se les llama la atención y tratan de ayudarles a resolver sus diferencias. La Ace les convoca, habla con ellos y pide que superen los problemas. Unos optan por irse cuando tienen nuevas opciones de trabajo.
- Se les pide a los profesores que "guarden su perfil"; ropa aseada y moderada, camisas manga larga para los profesores, que no usen anteojos negros, que no usen pantalones las mujeres. Esto trae algún problema.

Las dificultades anteriores son, en general, superables. Sin embargo, el problema más serio que enfrentan los profesores, según las ACEs, es que no se sienten seguros de la estabilidad del empleo. Cada año son recontratados por las ACEs y nunca saben si es seguro.

Beneficios de EDUCO

En la escuela hay muy poco gasto. La misma escuela hace actividades para poder financiar sus gastos. No piden directamente dinero a los padres; sólo en algunos casos urgentes. En lo que más se gasta es en cuadernos y uniformes, pero si no se tiene para eso, la escuela no hace de esto una obligación. La escuela da cuadernos y no exige uniforme.

Algunas madres de familia manifestaron que en algunas escuelas se ha dejado de tener refrigerio escolar.

ASOCIACIONES (1)

- Padres de Familia: responsabilidad, trabajo, obligación, apoyar a sus hijos, respeto a los niños, ayudar.
- Escuela: educación, asistencia, lugar para educarse, para reunirse.
- Participación: estar atento al llamado, colaborar, poner el esfuerzo de uno mismo, comunicar.
- Maestro: persona capacitada para enseñar, responsable, buenas maneras, cuidar a los niños.
- Comunidad: una familia, llevadera, unida.
- EDUCO: beneficio, tener relación con toda la comunidad, institución servicial y responsable, escuela donde colaboran los papas, niños y maestros. Escuela cercana a la comunidad.
- Alumnos: niños con interés de aprender, darle éxito al hijo, respetuoso del maestro, compañeros, padres de familia, responsable, ordenado, educado.
- Ministerio de Educación: Educación general, excelencia en la educación, aportador de beneficios, relacionado con los hijos.

Grupo de enfoque de EDUCO

Niños

Ventajas de estudiar en una escuela EDUCO

- Enseñan a leer, escribir con rapidez.
- Proporciona útiles para la escuela: hay libros, cartulina, cuadernos, y pupitres que es algo que se necesita (en otras escuelas no es igual; permanentemente piden materiales y dinero).
- Los profesores se portan muy bien con los alumnos. No los castigan físicamente y siempre están pendientes; casi no faltan, sólo cuando tienen que ir por útiles al Ministerio. Manifestaron que quieren a los profesores y ellos les quieren.

(1) Percepción que tienen los actores sobre los términos enunciados.

- Les gustan los horarios y las materias, están muy bien ordenados.
- Les gustan las bibliotecas escolares, aunque en algunos casos manifestaron que la infraestructura no está en buenas condiciones, lo que no les permite cuidarla adecuadamente.
- Trabajan más seguido con cartulina, plumones y con crayones, lo cual les gusta mucho.
- Esta escuela es de la comunidad y por tanto los niños la sienten de ellos.
- Hay más orden y disciplina; dicen que les forman para entrar a clase, para comprar, para recreo.
- No hay grupos de maras.
- Les gusta que sus papas vienen a ayudar a la escuela, se sienten orgullosos.

¿Qué hacen los niños por su escuela?

- Los profesores organizan los grupos de alumnos para hacer la limpieza y los niños la hacen. Hay turnos diarios, por grados, para hacer la limpieza en la mañana y en la tarde; queman la basura.
- Colaboran en el mantenimiento de la escuela.
- Siembran plantas. Pintan la escuela. Podan los árboles.
- Hacen convivios con los padres de familia y juegan con ellos; esto lo hacen más en la escuela que en sus casas.

Usos y servicios de la escuela

- Para actividades con objeto de recaudar fondos, como fiestas, proyectar películas.
- La cancha de la escuela se abre los domingos para las actividades deportivas de la comunidad.
- La escuela, si dispone de algunos servicios básicos que no tiene la comunidad, en algunas ocasiones los facilita. Por ejemplo, las hay que dan agua a otras escuelas cercanas.
- En algunas escuelas EDUCO hay refrigerios para los niños.

Tareas de los niños en la casa (2)

- Oficios domésticos
- Lavar platos
- Cocinar
- Hacer tortillas
- Traer agua
- Barrer
- Lavar
- Ordenar
- Botar la basura
- Hacer compras
- Arreglar la casa.
- Los niños trabajan buscando conchas, camarones, frutas, apoyando las labores del campo, etc.

Colaboración que dan a la escuela

- Plantas para adornar la escuela
- Envíos de los padres: dinero, especies, elotes, leche, etc. Para dar refrigerio a los niños.

Donaciones de otras personas

La comunidad realiza otras gestiones para obtener la pintura para la escuela, regalos en Navidad, alambre para cercar la escuela, para celebrar fiestas y días especiales y cuando se necesita material o gente para arreglar partes de la escuela.

Qué hacen los Padres de Familia por la escuela

- Los padres de familia que más ayudan a la escuela son los de la directiva pero también los otros padres colaboran. Dentro de la directiva, los niños reconocen que alrededor de tres son los que más colaboran. Señalan por

(2) Diferenciación de oficios por género.

ejemplo que ellos llaman a reunión y éstas no se realizan si esos directivos no están.

- Todos los padres vienen a la escuela cuando hay reuniones y actividades (rifas para recaudar fondos, por ejemplo).
- Vienen a limpiar la escuela, a arreglar pupitres o las ventanas y las puertas, tanque de agua, mesas de juego (ping-pong), chapodar, arreglar techo, construir sanitarios, a cocinar, a ayudar al aseo, recoger basura. Se organizan por horarios y son raros los que no vienen a cumplir el compromiso.
- También las madres trabajan en el aseo, vienen a cocinar y a cuidar a los niños cuando se les pide colaboración a los padres. Los padres conocen las aulas. Las madres vienen más seguido. Vienen a cualquier hora, pero sobre todo en la mañana.
- La mayoría de niños dicen que es la madre quien más colabora con la escuela y quienes más les ayudan en las tareas escolares. También colaboran los papás y hermanos, muy pocos dicen que no tienen ninguna ayuda.
- Los padres se reúnen con la directiva para ver qué es lo que hace falta en la escuela.
- La directiva cambia cada año y a veces son los mismos cuando son muy activos.
- Vienen a conocer las calificaciones que obtienen los niños.

Organización de los alumnos

Hay diversas comisiones:

- Salud: Ayuda a los golpeados o enfermos. Administra un pequeño botiquín con medicinas que les regala el puesto de salud del lugar: quina, violeta de genciana, alcohol, agua oxigenada, esparadrapo, acetaminofen y otros.
- Relaciones Públicas: Reciben visitas, les muestran la escuela, luego les informan al profesor y a los otros alumnos.
- Disciplina: Intervienen cuando hay problemas entre los estudiantes, ordenan estéticamente la escuela.
- Aseo: Organizan a los estudiantes para el aseo, con ayuda de los profesores, y ordenan la escuela.

Los estudiantes votan por el Presidente y el Síndico de cada comisión y el profesor nombra al resto de las directivas de cada comisión.

Le piden dinero a la directiva para hacer las despedidas de cada año.

ASOCIACIONES (3)

- Papás: Cariñosos, amables, bonitos, dan amor, educación, vestuarios, alimentos, no dejan decir malas palabras, ayudan a los profesores y a los hijos.
- Escuela: Bonita, limpia, aseada, plantas, grandes, orden, gradas, con chorro, linda, pupitres, muchas cosas, maras, educación, aprendemos, jugamos, ayuda.
- Alumnos: Bonitos, se bañan, estudiosos, trabajadores, aseados, no se bañan, estudian, comunicación
- Recreación: Sube y baja, plantas, ping-pong, fútbol, volleyball, softball, baseball, basketball.
- Maestro: Bonitos, dar clases, amables, educados son cariñosos, educativos, aprendizaje, enseñan, responsables, respetuosos.
- EDUCO: Comunidad, directiva, padres de familia, directivos, directora, comité de alumnos, escuela bonita.
- Evaluación: Emoción, estudio, otros.
- Participación: Involucrarse, ayudar a los profesores, barrer, ambientar la escuela.

Grupos de enfoque de EDUCO

Maestros

Dificultades para trabajar en una escuela EDUCO

- Las escuelas EDUCO son más inaccesibles, por lo cual los maestros sienten que hay que tener espíritu de entrega pues tienen que ir muy lejos.
- Para trabajar en EDUCO hay que hablar y ser seleccionado por las ACEs que tienen el manejo financiero de la escuela. Incluso hay que ir a la Asamblea de padres donde se discutirá su nombramiento. Hay que ir en varias

(3) *Ibid* nota 1.

oportunidades y los directivos de la ACE deben estar seguros que hay dinero para abrir la plaza.

- Los maestros oficiales tienen un poco más de prestaciones sociales y tienen mayor seguridad y estabilidad en el trabajo.
- Mantiene una gran puntualidad.
- Jornadas de trabajo largas e intensas.
- Detallista en su labor.

Ventajas y satisfacciones de trabajar con EDUCO

- Pagan bien.
- Es buen trabajo.
- Hay muy buena relación entre los profesores, los padres de familia y la comunidad, aún cuando a veces se tengan diferencias con las ACEs.
- Se comparten muchas cosas con la comunidad, algo que profesores de otras escuelas no tienen. Los profesores dicen que se entregan y esto es reconocido por los padres de familia y EDUCO mismo. La gente está contenta.
- Llegan a estimar, a enamorarse de su trabajo.
- EDUCO no exige uniformes a los niños ni a los profesores y está más cerca de las comunidades.
- Hay que ser creativo y activo, tiene que hacer muchas cosas.

Relación con los directivos de la ACE

A pesar que existe el consenso de que su trabajo requiere hacer equipo con las ACEs en algunas ocasiones hay diferencias, por ejemplo:

- Cuando las ACEs quieren asignar los profesores para atender los grados de la escuela, sin discusión con los maestros.
- Cuando se solicitan permisos para ausentarse.
- Cuando se va a nombrar al Director de la escuela.
- Cuando quieren introducir normas nuevas como que los profesores usen uniformes.

- Cuando cambian de directiva de ACE y ésta piensa que cada nueva ACE debe nombrar nuevos profesores.

Actividades de los profesores

- Dar clases.
- Atender la escuela para padres.
- Organizar y apoyar la realización de la limpieza.
- Reforestación de la escuela y la comunidad (Con CESTA).
- Organizar y asistir a los certámenes deportivos.
- Organizar y preparar a los estudiantes para el certamen de ortografía.
- Celebración de fechas importantes y del mes de la independencia (Hay muchas celebraciones).
- Sacar a los niños para actividades fuera de la escuela, por ejemplo: conocer la comunidad.
- Acción social en la comunidad.
- Capacitaciones a los padres de familia y la comunidad.
- Ir al Ministerio, comprar ciertos materiales, alimentos, etc.
- Organizar la limpieza y el mantenimiento general de la escuela.
- En algunos casos ser director/a ad honorem de la escuela.
- Hacer reuniones y preparar la agenda con los directivos de las ACEs.
- Visitar las casas de los estudiantes.
- Organizar excursiones.

Actividades de los padres

- Han impulsado proyectos para mejorar los servicios básicos de la escuela: agua, luz, servicios sanitarios, etc.
- Muchas iniciativas comunales se han iniciado en la escuela.
- Forran los libros.
- Apoyan programa alimentario.

- Construcción y mantenimiento de aulas.
- Compra de material gastable.
- Apoyan la escuela para padres.

Otros actores relevantes con quienes se relaciona la escuela

- Club ecológico (con CESTA).
- El FIS.
- La Alcaldía.
- Notables del Pueblo.

Tareas y otros problemas por los cuales los niños no asisten a la escuela

- Los llevan a la corta de café y maíz, aunque ahora cada vez menos.
- Hay maras que en el camino a la escuela les hacen daño a los niños; por eso EDUCO les gusta al estar más cerca.
- A veces tienen que pasar quebradas crecidas que hacen difícil el acceso a la escuela, principalmente de los niños más pequeños.

Observaciones sobre el funcionamiento de EDUCO

- No han hecho auditorías a las ACEs.
- Hay pérdidas de facturas, no por corrupción sino por desorden.
- Hay problemas pues en algunos casos llegan a la directiva gente que no saben leer ni escribir o saben hacerlo muy poco.

ASOCIACIONES (4)

- EDUCO: Rural, más cobertura, participación.
- Participación: Diferencia de ideas, reunión para dar nueva forma, respeto comunicación, trabajo.
- Escuela: Alegría, niños, profesores.
- Padres de familia: Responsables, acercamiento, respeto.

(4) *Ibid nota 1.*

- Alumno: escuela, mi trabajo, mi yo, ternura, mi herramienta, ayudarlo, nosotros al futuro, sonrisas.
- Libros: Puerta para la realidad, amigo, material para la felicidad, educación.
- Comunidad: Caja de sorpresas, comprensión, paciencia.
- Recreación: Juego, desahogar algo, liberarse, exteriorización, motivación.
- MINED: Guía, ente serio, facilitador para el aprendizaje de los niños.
- Evaluación: Verdad, medir el aprendizaje, probarme, autoevaluarse, mejorar.

Grupo de enfoque

Coordinadores nacionales y regionales EDUCO

Actividades de los técnicos educativos

- Asiste a las reuniones de los profesores para apoyarlos técnica e institucionalmente.
- Seguimiento de proyectos, tales como:
 - Escuela para padres de familia.
 - Aulas alternativas.
 - Educación Especial.
 - Teleaprendizaje.
 - Participación
 - Seguimiento del aprovechamiento y/o evaluación.
- EDUCO nacional realiza auditorías parciales de enseñanza y sobre cuestiones administrativas.

Funcionamiento de EDUCO

- Las oficinas centrales definen la política, la norma y los programas.
- El desarrollo curricular lo hacen con participación de los maestros EDUCO.
- Se parte de las experiencias de los maestros en sus lugares de trabajo.
- Se procesan las informaciones y posibilidades de acción a este nivel.

- Luego se vuelve a los lugares de trabajo para probar las guías.
- La supervisión es de carácter administrativo-financiero:
- Asesora a las ACEs; los problemas más frecuentes son administrativo-financieros.
- La capacitación de los profesores se hacía por separado entre los maestros EDUCO y tradicionales. A partir de 1997 se unificó la capacitación de ambos.
- Se elaboran documentos de apoyo para la escuela: "EDUCO y las comunidades" o "sobre el uso de bibliografía" o sobre la compra de servicios por parte de los padres de familia con el dinero de EDUCO.

Principal aporte de las familias

- El voluntariado de los padres no tiene incentivo económico y sin embargo participan.
- Saben el tipo de profesores que necesitan y establecen los requerimientos de ropa, conducta, moral, etc., que deben tener los profesores.
- Retienen los impuestos de los pagos a los profesores.
- Controlan el material gastable de la escuela.
- Se preocupan y hacen la gestión directa de las necesidades de infraestructura, de compra de materiales o consiguen donaciones.
- Han sabido hacer crecer a las escuelas desde el primer grado en adelante.
- Aportan dinero de su bolsillo para facilitar el éxito de las actividades. Por ejemplo para cubrir los gastos de transporte, para compras y para mejorar la gestión.
- En promedio aportan 3 horas diarias y si se toman los sábados y domingos crecería pues estos días aportan casi 6 horas más. Sólo para la junta directiva que es de 5 miembros, la cantidad es elevada.
- A estas horas habría que aumentar las horas de capacitación de estos miembros. Una forma conservadora sería hacerlo sólo con el Presidente y el Tesorero.
- Los padres van a la escuela a ver a sus hijos.
- No sólo son gestores de la escuela sino de la comunidad. En Tacachico, por

ejemplo, a raíz de la necesidad de luz para la escuela, se logró introducir la electricidad a toda la comunidad.

Aporte de los profesores

Los profesores aportan más tiempo al dedicarse a las Escuelas para Padres y otras actividades como visitas a los hogares y los talleres que realizan.

Problemas

- La capacitación anual, pues deben de movilizarse grandes cantidades de padres de familia y luego dar seguimiento y orientaciones (como cuando se implantó el BONO).
- Falta de confianza de los profesores con las ACEs, como por ejemplo no decir que está embarazada y que es soltera.
- Inasistencia de los profesores.
- Relación laboral patronal; a veces es muy vertical la relación de la directiva y particularmente del Presidente de ésta con los docentes.
- En relación a los docentes de EDUCO y tradicionales. Esto sucede principalmente en las escuelas mixtas, donde EDUCO se encuentra dentro de las escuelas tradicionales cubriendo alguna sección.
- Muchas veces han utilizado la chequera para otras cosas que no son los salarios de los profesores. Sucede que los usan para sus cosechas y luego los reponen, o compran vacas pensando en valorizar los fondos.
- En algunas escuelas y ACEs, hay influencia de los alcaldes y de los gobernadores que inciden en sus decisiones.
- Muchas veces los profesores controlan la ACE y hasta manejan la chequera.
- Los miembros de las ACEs quieren hacer sentir su influencia en los profesores (casos en los que han macheteado las puertas de las casas de los maestros).
- Muchos miembros quieren tener el cargo de manera vitalicia. Esto puede encubrir malversación, en el sentido de lucrar con los escasos fondos dedicados al transporte, por ejemplo. Es importante decir que hasta ahora nadie ha huido con el dinero de EDUCO. También hay rueda de caballitos en la directiva: unas veces uno es presidente y el otro tesorero o viceversa. La búsqueda del cargo vitalicio es porque eso da liderazgo a nivel de la comunidad.

- Hay miembros de las ACEs que ya no tienen hijos en la escuela pero siguen colaborando.
- Unos padres de familia no colaboran pues al dedicar el tiempo a la escuela dejan de ganar en sus negocios.
- Se ha logrado renovar el 90% de las juntas directivas y ahora se ha regulado con el nuevo reglamento que las ACE no estén más de dos años.
- En las ACEs no leen el reglamento, aunque se ha recomendado que haya sesiones para lectura del mismo.
- Algunas ACE piden al MINED autorización para gastar dinero que ellos mismos recaudan.
- Algunos directivos piden que se les pague por su contribución.

Problemas de los supervisores

- No tienen tiempo para los padres.
- Ahora tendrán que hacer seguimiento y trabajar con las ACEs.
- Quejas de los profesores.
- Se les ve como los que presionan.
- Muchas veces los supervisores sólo sugieren y los profesores lo ven como imposición.
- Mantener el equilibrio entre dos culturas muy distintas; la de las ACE y la de los profesores.
- Búsqueda del diálogo y la negociación.

Aspectos en los que ha costado ponerse de acuerdo

- Horarios: los profesores cuando no viven en la comunidad (se estima que aproximadamente 40% de los maestros EDUCO viven en la comunidad) tienen que caminar distancias largas desde donde los deja el transporte. Los contratos de las ACEs no están muy bien estipulados de acuerdo a la realidad en que deben de cumplirse las cláusulas.
- No se ha establecido claramente quién es el responsable de hacer la selección para nombrar a los directores. Para ello se toman en cuenta tres criterios: antigüedad, grado académico, desempeño. Generalmente lo deciden

los profesores pero no hay normativa al respecto.

- Problemas de liderazgo. A veces los maestros y los presidentes de la ACE pelean por el mando. O se tienen actitudes patronales. A veces tienen que ir los maestros por su cheque hasta la milpa del presidente, muy distante de la escuela, en otras oportunidades, los maestros se imponen a la ACE.

Éxito de EDUCO

Se estima que el 70% de las auditorías han salido bien, 28% no han gastado bien y 2% han malversado fondos.

Bibliografía

- Fundación Interamericana/ Estados Unidos. Edición Especial: Aprendizaje y divulgación, resultados: En capital social, la sostenibilidad y la democracia en acción: *nuevas medidas para la evaluación del desarrollo de base*. Octubre, 1997.
- Harvard Institute for International Development/ FEPADE/ UCA. *Diagnóstico del sistema de desarrollo de recursos humanos de El Salvador. Síntesis*. Enero, 1994.
- Harvard Institute for International Development/ FEPADE/ UCA. *Diagnóstico del sistema de desarrollo de recursos humanos de El Salvador. Cuarto Capítulo*. Enero, 1994.
- Harvard Institute for International Development/ FEPADE/ UCA. *Diagnóstico del sistema de desarrollo de recursos humanos de El Salvador. Décimo Capítulo*. Enero, 1994.
- MINED. *Normativo del Fondo de Innovaciones Educativas (FIE)*. 1996.
- MINED. EDUCO. *Documento amarillo*. 1995.
- MINED. *Clase*. Revista informativa. Año I / Número I.
- MINED/ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El Salvador. *Sistemas Educativos Nacionales*. 1996
- MINED/ Oficina de Coordinación de EDUCO. *Evaluación del programa EDUCO*. Período Julio 1991-Septiembre 1992.
- MINED/ Dirección de Comunicaciones. *Boletín informativo # 4*. Noviembre, 1996.
- MINED/ Dirección de Comunicaciones. *Boletín informativo #6*. Enero, 1997.
- MINED/ Programa EDUCO: *Educación infantil con participación de la comunidad*. Octubre de 1991.
- MINED. *Plan Nacional de seguimiento programa EDUCO*. 1995.
- MINED. EDUCO: *Una experiencia en marcha*. Segunda Edición. Noviembre 1995.
- MINED. *Orientaciones para el trabajo de las ACEs en el programa EDUCO*. 1996.
- MINED/ Banco Mundial. *Evaluación del impacto del programa EDUCO. Impacto de la participación de los padres de familia*. Primer informe. Julio de 1997.
- MINED/ Gobierno de El Salvador. *Memoria de labores*. 1996-1997. Mayo, 1997.
- MINED/ Oficina de Coordinación de EDUCO. *Análisis comparativo de secciones de primer grado EDUCO y no EDUCO*. Octubre, 1992.

Resúmenes analíticos

■ Nº: 0120

Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.

AUTOR:

Cecilia Bixio

PUBLICACION:

Homo Sapiens Ediciones, Rosario 1998.

Descripción

En este libro, la autora analiza con profundidad los diferentes aspectos que componen las estrategias didácticas del docente: las interacciones, el proceso de mediación, las transformaciones de los conocimientos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos, el problema de la evaluación y la planificación de las estrategias didácticas según la modalidad de secuencias didácticas. Se propone pensar a las estrategias didácticas en el marco de un proceso de enseñanza que tienda a lograr aprendizajes cada vez más autónomos en los alumnos y que se apoye en sólidos fundamentos a partir de los cuales construir situaciones problemáticas genuinas que estimulen a los alumnos. En el capítulo de cierre se realiza una reflexión acerca del rol docente y la creación de un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.

Fuentes

Bibliografía con 39 títulos.

Contenido

Introducción: la escuela y la educación

¿Qué sostiene la posibilidad de aprender y enseñar en una institución educativa?. Con seguridad no es la "ingeniería (1) didáctica", puesto que no se trata de asegurar un vínculo subjetivante (como lo es el vínculo educativo) a partir de un armazón de hormigón armado, metales y maderas, arena o cal. En todo caso, puentes, túneles, edificios. Autopistas sobre las que se puede transitar, desplazarse, comunicarse, siempre y cuando antes, haya algo que nos mueva a transitarlo, atravesarlo, introducirnos en él; siempre y cuando haya algo o alguien del otro lado del puente que nos espera, que nos busca, que nos requiere; siempre y cuando algo o alguien aliente desde la otra punta.

(1) Técnica, automatismo, mecánica, mecanización; nombre poco feliz para algo tan complejo y rico, tan humano.

Entonces, se nos hace necesario suponer que el vínculo tiene que ver con lo humano, con lo subjetivo, y ya no meramente con condiciones técnicas, metodológicas; en todo caso, sí con lo **didáctico**, menos técnico y más integrador que una "ingeniería". Una didáctica, que a la vez que nos remite a criterios pedagógicos, nos remite también a un modo de entender a los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los lazos institucionales que los relacionan.

Entendemos a la escuela como contexto educativo en el que la cultura actúa a través de él como mediadora del desarrollo socio-cognitivo (CF. Cole, 1984). Se trata de un contexto tanto físico como socio-cultural que importa determinadas prácticas socio-institucionales que "marcan" los procesos de enseñanza aprendizaje y los conocimientos que allí se construyen.

Son los docentes quienes tienen en sus manos la posibilidad directa de modificar las prácticas escolares y, por lo tanto, gran parte de la decisión acerca de la pertinencia de un estudio determinado para la resolución de ciertos problemas constantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay un conjunto de problemas y temáticas que hoy preocupan a los actores directamente involucrados en los procesos educativos, y que no son tratados por las investigaciones educativas. Nos dirigimos a un docente interesado en el análisis permanente de su accionar, de los fundamentos de su práctica como así también de las consecuencias de dichas acciones en sus alumnos. Con este texto deseamos llegar a estos docentes con el

objetivo de alentar y apoyar su labor como profesionales reflexivos.

Capítulo 1: Las interacciones en los procesos de enseñanza - aprendizaje

La educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes (saber construir nuevos conocimientos, saber aprender, saber hacer, saber convivir cooperativamente y democráticamente) y de conocimientos (información, conceptos, procedimientos, modos de comportamiento social).

Los procesos de enseñanza se sostienen en el concepto de **ayuda contingente o ayuda justa**, dado que cada alumno requiere de una intervención pedagógica diferente en cada momento del proceso de aprendizaje, entendiendo que cada sujeto tiene un proceso de desarrollo individual y único, aunque la construcción de dicho desarrollo sea social e interactiva. Por lo tanto no se sigue un método estructurado y secuenciado de pasos fijos a priori, sino que se estructura un conjunto de acciones educativas y estrategias didácticas sobre la base de las peculiaridades de los alumnos.

Se parte de considerar que la actividad del alumno es base fundamental para el aprendizaje. La acción del docente es establecer esquemas básicos sobre la base de los cuáles los alumnos exploran, observan y reconstruyen los procedimientos (al igual que los conceptos). La información se va articulando con las propias acciones cognitivas de los alumnos. Procedimientos y conceptos forman un todo significativo en el que ambos son contenidos de aprendizaje. Los procesos de enseñanza-

aprendizaje implican varios y simultáneos procesos de interacción:

- Interacción docente-alumnos: **interacción social**
- Interacción alumnos-alumnos: **interacción social**
- Interacción alumno-objeto de conocimiento: **interacción cognitiva**
- Interacción alumno-alumnos-objeto de conocimiento-docente-contexto: **interacción contextual**.

Con todo lo expuesto, queremos llamar la atención del lector respecto a los múltiples factores que se ponen en el juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, recalcar la imposibilidad de atender meramente a cuestiones metodológicas a la hora de intentar buscar nuevas y mejores maneras de plantear las interacciones que se juegan en el aula. Creemos, por nuestra parte, que no es posible pensar nuevas metodologías sin cuidar de expresar previamente, cómo entendemos estas interacciones, y en el marco de las mismas, situar las estrategias docentes. Por otra parte, estas estrategias docentes serán las que faciliten o no mejores estrategias de aprendizaje en los alumnos.

El concepto de ayuda pedagógica, implica obstáculos que hay que afrontar derivados sobre todo de las actitudes individualistas y de dependencia en la relación pedagógica. El concepto de **aprendizaje autónomo**, equivale aquí a la ya famosa frase que se ha transforma-

do en meta de la educación: **aprender a aprender**.

Esto no se significa un trabajo solitario, a la manera de un Robinson Crusoe de la educación. Se trata de resolver con independencia los problemas y los obstáculos, incluyendo el ser capaces de solicitar la ayuda adecuada en el momento preciso, orientar con preguntas adecuadas el pedido de ayuda, saber dónde encontrar una información o a quién solicitarla, en fin, resolver los problemas con autonomía equivale a trabajar con responsabilidad, independencia y confianza en las propias capacidades.

Capítulo 2: Las estrategias didácticas y el proceso de mediación

Vigotsky llama instrumentos psicológicos a todos aquellos intermediarios externos que el sujeto crea como respuesta material y psicológica, y que le permite relacionar física y mentalmente dicha situación con otra alejada en el tiempo y/o en el espacio: el nudo en un pañuelo, la regla, la agenda, el semáforo y los sistemas de signos, sobre todo el lenguaje que es para Vigotsky el gran sistema de mediación instrumental. Actualmente agregamos la computadora y los medios audiovisuales.

Así, queda demostrado en las investigaciones realizadas, que si hacemos intervenir un instrumento psicológico que permita o facilite una mediación entre los nuevos materiales de aprendizaje presentados y las posibilidades de aprendizaje del sujeto, mejora la tarea, dado que permite establecer un cierto control sobre las propias operaciones mentales. Y esto, dado que Vigotsky considera que las tecnologías de

la comunicación son instrumentos con los que el hombre construye representaciones externas que luego se interiorizarán.

Agregamos a esto, el concepto de **conflicto cognitivo** acuñado por Piaget, según lo cual se produce un cambio cualitativo en las ideas de los sujetos en la medida en que dos o más esquemas cognoscitivos entren en conflicto o cuando el conflicto se genere entre un dato empírico y los esquemas previos de los sujetos. La mediación instrumental será así tanto un elemento de apoyo a la tarea, tal como lo concibiera Vigotsky, y a su vez un posible disparador para producir situaciones de conflicto cognoscitivo que coadyuven a la transformación cualitativa de los contenidos de los esquemas del sujeto.

Pero aquí no podemos cerrar este problema, dado que lo que tenemos en el aula no son sujetos aislados que manipulan solitarios los materiales, sino grupos de sujetos que interactúan entre sí y con el material. Perret Clermont ha acuñado, a su vez, otro término para dar cuenta de esta situación: el **conflicto socio-cognitivo**, que se produce en la medida en que dos o más sujetos interactúan entre sí y argumentan de diferentes maneras sobre la misma situación o cuestión.

Estos argumentos que se comparten y discuten entre los sujetos producen un tipo de conflicto semejante al piagetiano, pero con la diferencia de que el disparador ha sido instalado en el seno de una situación grupal.

Así tenemos que la mediación instrumental favorece los procesos de

construcción de conocimientos porque:

- Apoya la tarea
- Facilita los procesos de internalización
- Favorece el surgimiento de conflictos cognitivos

Por su parte, la mediación social:

- Apoya la tarea
- Facilita los procesos de internalización.
- Favorece la aparición de conflictos socio-cognitivos

Ambos procesos de mediación se ubican en un **Espacio Virtual de Aprendizaje** que se articulan con lo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo, y Piaget Zona de Asimilación.

Esto a lo que llamamos **Espacio Virtual de Aprendizaje**, lo pensamos en dos dimensiones, la ZDP del alumno y la del docente, dado que:

- la posibilidad de aprender se constituye siempre con relación a una diada;
- el aprendizaje, en tanto el proceso diádico se pone en funcionamiento, se actualiza, en tanto se encuentra la ZDP o ZDReal de uno, con la ZDP o ZDReal del otro;
- la actividad constructivista del alumno ha de pensarse con relación a la actividad constructivista del docente;
- la ayuda o ajuste de la acción pedagógica del docente esta entonces pensada, en función también de su propia ZDP o ZDR, y la oportunidad de encuentros

que se produzcan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en estos espacios virtuales.

Estamos hablando de trabajar en un espacio virtual inter-subjetivo e interactivo que facilite la comunicación y los ajustes de interpretación, sentido y significaciones implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 3: Las estrategias didácticas y la transformación de los conocimientos

Dejamos abiertos algunos interrogantes:

Las construcciones que el sujeto realiza en el marco de la institución escolar, fuertemente marcadas por mecanismos y por pautas sociales que son tanto regulativas de los comportamientos y las acciones sociales y cognoscitivas, como así también constitutivas de éstos ¿están destinadas a perderse, una vez pasados los años de escolaridad?, ¿Están destinadas a mantenerse al margen de las nuevas construcciones de conocimiento que el sujeto continuará realizando a lo largo de su vida?, ¿El hecho de no recordar cientos de conocimientos escolares aprendidos para rendir un examen, es suficiente para afirmar que han carecido de valor formativo?, ¿Se trata sólo de un conjunto de conocimientos escolares, o llegan a tener un estatuto estructural y funcional más complejo, dado que se han construido en situaciones contextuales definidas y fuertemente impregnadas por toda una cultura

(la cultura escolar) y un sistema social y político institucional que importa leyes y reglamentaciones que inciden, "marcan" (marcage social) con su impronta a los conocimientos de allí circulan?

Reconocemos que la respuesta cabal a estas preguntas requiere de investigaciones empíricas que orienten sus respuestas. Por el momento nos aventuramos a dar, ya no una respuesta teórica, lo que podría ser una opción metodológica, pero si transcribir una reflexión que Piaget nos legara en el prólogo al libro de B.Inhelder y otros, *Aprendizaje y estructuras del conocimiento* (1975):

"A éste respecto, la lección principal que parece desprenderse de los resultados obtenidos es que se observan pocas filiaciones directas bajo la forma de una estructura inicial que se diferencia en subestructuras (a la manera de los números naturales que se dividen después en negativos y fraccionarios), aunque un papel mayor que el previsto es desempeñado por las interacciones entre los subsistemas que evolucionan primero en independencia relativa, pero con cierto paralelismo, para dar lugar más tarde a cambios progresivos, pero referentes sobre todo a sus métodos respectivos, que llegan a ser en parte comunes. (...) La impresión que dan estos hechos es que los contactos entre ellas se traducen más por la elaboración de formas comunes de equilibrio que por simples transferencias, y aún menos de filiaciones propiamente dichas." (p. 12).

Más abajo, Piaget duda de los resultados obtenidos en la investigación a la que prologa:

"En efecto, quedan en suspenso tres nuevos problemas en cuanto a la significación de los múltiples resultados observados por estos

métodos corrientes. El primero, que es extraño no haya sido discutido con más frecuencia, consiste en establecer que si las adquisiciones así obtenidas son estables o sí, como tantos conocimientos escolares, se desvanecen al cabo de cierto tiempo. Pero tenemos muy poca información a este respecto. La segunda cuestión es asegurar si las aceleraciones, aparentes o reales e incluso las estables, no van acompañadas de desviaciones cuando no se han obtenido mediante la utilización de los factores del desarrollo espontáneo.(...)

El tercer problema, que es el más importante, consiste en comprobar si las adquisiciones obtenidas independientemente del desarrollo pueden servir de punto de partida para construcciones nuevas pero espontáneas.”(p.16)

Reconstruyamos nuestros primeros interrogantes:

¿Cuáles son las consecuencias que en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos produce este sistema escolarizado de aprendizajes fuertemente marcados por una cultura escolar que tiene, a su vez, condiciones y características propias? Si no hay filiaciones entre ambos cuerpos de conocimientos ¿podríamos hablar de todos modos de sistemas paralelos? ¿El conjunto de los conocimientos escolares forma propiamente un sistema cognoscitivo con leyes, reglas, y modos de operar peculiares? ¿Comparte modalidades operativas, funcionales o procesales? Si esto fuera así, ¿qué consecuencias trae aparejadas para el desarrollo integral del sujeto?

Capítulo 4: Enseñar a aprender: estrategias de aprendizaje y de enseñanza

Enseñar a aprender equivale a introducir entre la información que el maestro presenta y el conocimiento que el alumno construye (a partir de dicha información) un tercer elemento.

Tradicionalmente este tercer elemento era el método. Hoy, las estrategias didácticas que utiliza el docente. Desde el punto de vista del alumno, a este tercer elemento lo definimos como estrategias de aprendizaje de los alumnos (o procedimientos de construcción de conocimientos).

Por lo tanto, este tercer elemento queda subdividido en: estrategias didácticas que utiliza el docente y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Cuando las propuestas que el docente realiza para promover el aprendizaje de los alumnos, no contemplan los elementos antes mencionados que implica un aprendizaje en profundidad (tiempo suficiente, presencia de otros, real interés, material rico y variado, posibilidad de compartir con otros el trabajo, etc.) se está promoviendo un aprendizaje superficial, siendo entonces muy difícil para el alumno modificar por su cuenta todas estas condiciones. Ejemplo de esto lo encontramos en los cuadros que se suelen entregar a los alumnos, los gráficos, las tablas de elementos, las formulas, los teoremas, etc.; cuando no van acompañados de otros materiales que permitan profundizar la comprensión y aporten mayores elementos, sobre todo de tipo contextual al asunto.

Por el contrario, cuando el docente presenta al alumno una actividad organizada de tal manera que implique **la resolución de situaciones problemáticas**, y aporta para ello material variado, una dinámica de trabajo cooperativo, disponiendo de tiempo suficiente y creando focos de interés diversos sobre el tema se promueven aprendizajes en profundidad. Claro está que, en última instancia dependerá de cada alumno el que desee y esté en condiciones, o no, de aprovechar estas oportunidades que el docente le brinda, pero, lo que no entra en cuestión es que el docente brinde esta oportunidad de realizar aprendizajes en profundidad en el aula o fuera de ella.

Entendemos por resolución de situaciones problemáticas las diferentes instancias en las que el alumno se enfrenta ante un nuevo conocimiento a construir, ante un desafío en el cual hay un objetivo a lograr. Aunque haya un camino prefijado para lograrlo, tal como por ejemplo la regla de tres simple, o un algoritmo, proponemos que sea el alumno el que intente los diferentes caminos de construcción y, sobre la base de estos intentos previos, luego el docente podrá guiar, conducir, ayudar, a la construcción del camino más económico y eficaz, producto de acuerdos (sociales, científicos, culturales) dado que tampoco se trata de esperar que el niño construya solo y con sus escasas herramientas, lo que a la ciencia le ha llevado siglos construir.

Lo que diferencia las situaciones constructivas, que apuntan a la realización de aprendizajes en profundidad, de

las mecánicas, es que en las segundas el sujeto sigue una serie de indicaciones para su resolución, mientras que en las primeras selecciona los procedimientos y pasos a seguir para su resolución. El término **metacognición** se ha asociado tradicionalmente a los conocimientos que los sujetos tienen de sus propios procesos de conocimiento o de los contenidos de éstos. Así la metacognición es un proceso relacionado con el conocimiento que el sujeto puede alcanzar de sus propios procesos mentales o de la información sobre éstos. Como consecuencia de ello, el sujeto podrá entonces auto-controlar sus propios procesos de conocimiento.

Con esto queremos decir que la significación necesita estar apoyada en dos aspectos: en el conocimiento que se presenta para ser construido, y en los procedimientos que se proponen para que dicha construcción se realice, en otros términos, sobre el contenido del aprendizaje y sobre las actividades que sostienen dicho proceso.

Ambos aspectos son tomados como ejes para este trabajo, buscando articular desde las diferentes teorías e investigaciones psicológicas y didácticas, aquellos puntos que impliquen aportes esclarecedores en relación a las estrategias docentes que facilitan la construcción de otras estrategias para el aprendizaje autónomo, es decir, que faciliten procedimientos metacognitivos.

Capítulo 5: Planificación de las estrategias didácticas: las secuencias

Partimos de afirmar que la planificación del docente es un instrumento de trabajo

indispensable para su labor cotidiana, por lo que se hace indispensable pensarla de manera tal que facilite dicha labor. De ninguna manera proponemos un modelo como único o mejor.

Se trata más bien de acercar elementos que el docente pueda utilizar de acuerdo a sus necesidades y construir sobre esta base la planificación que considere más conveniente y viable para trabajar.

Las secuencias didácticas pueden pensarse tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las secuencias pueden tener una orientación conceptual, teórica o procedimental. En cada una de ellas se prioriza algún tipo de contenido: los contenidos conceptuales, los principios, hechos y leyes, los procedimientos. Hay secuencias que se corresponden con los conceptos pero estos deberán estar a su vez secuenciados según las actividades que el alumno realizará para su aprendizaje.

Las actividades también suponen una secuencia, la que queda referida a los objetivos que se pretenden lograr, y ya no solamente a los contenidos conceptuales sino también a los contenidos procedimentales que se espera enseñar. Secuenciar actividades significa reconocer que cada una de ellas requiere determinadas habilidades, destrezas, procedimientos, información, etc. que el alumno

deberá poner en juego. La secuencias de actividades habrá de llevarnos a la construcción de los contenidos escolares, pero también a su articulación con otros contenidos de otras áreas y a alguna posible transferencia de los mismos, como así también posibilidades de evaluación y autoevaluación.

Entonces, una secuencia, implica: 1) Construcción de un contexto signifiante; 2) Articulación de las ideas previas y sus posibles significaciones para ajustar los sentidos; 3) Articulación de los diferentes conceptos y procedimientos con relación a dicho contexto signifiante.

En este sentido, aparece como importante el estudio de las maneras como los conocimientos previos (ideas y aprendizajes) actúan favoreciendo u obstaculizando la construcción de conceptos científicos. Finalmente, y como problemática articuladora, se nos presentan las decisiones didácticas, que el docente toma para la selección, secuenciación y presentación de los conceptos científicos.

Capítulo 6:

La evaluación de las estrategias didácticas en función del proceso de enseñanza aprendizaje y sus resultados

La evaluación es orientadora del proceso hacia delante, prospectivamente, y no sólo retrospectivamente.

Reconocemos dos tipos de evaluación: **evaluación individual y evaluación grupal**. Cada una de ellas a su vez se puede subdividir en **evaluación diagnóstica, evaluación permanente de procesos y la evaluación de resultados**. Y cada una, a su vez reconoce modalidades dife-

rentes según se trate de evaluación de datos, conceptos o procedimientos.

En cada caso las actividades e instrumentos utilizados para evaluar serán diferentes, debiendo haber siempre una coherencia entre el qué evaluar y el cómo hacerlo, a su vez habrán de ser coherentes con las modalidades que haya asumido el proceso de enseñanza-aprendizaje. " De hecho, aclara Pozo (1992) como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje."

Evaluación individual	Evaluación diagnóstica	Evaluación de datos
Evaluación grupal	Evaluación permanente de procesos	Evaluación de conceptos
	Evaluación de resultados	Evaluación de procedimientos

Capítulo 7: El rol del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje

El no directivismo en educación ha sido mal interpretado. El movimiento escolanovista, promotor del no-directivismo, ha tenido un fuerte impacto cualitativo, aunque desde una perspectiva cuantitativa se lo pueda considerar poco signi-

ficativo. Su mayor logro fue poner sobre la mesa del debate las modalidades autoritarias y rígidas de organizar la educación de niños y de jóvenes, mostrando que aciagos son sus efectos a corto y a largo plazo.

La intervención del docente, en el momento en que ayuda, guía, sostiene, los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sólo logra ser efectivamente educativa, cuando logra penetrar en la ZDP del alumno, para trabajar desde allí, en ese espacio virtual de aprendizaje y enseñanza, con el objetivo de transformar aquello que es desarrollo potencial en desarrollo real, esto es, llevar lo que se trabaja en el plano interpersonal, de la interacción social, intersíquica, hacia un plano individual, intrapersonal, intrapsíquico.

Existen reglas básicas que regulan y marcan las situaciones comunicacionales grupales en el aula, sobre la base de las cuales el docente "monta" una estrategia de intervención, la que habrá de ser ajustada luego a las necesidades particulares de cada alumno. Por lo tanto, el docente está continuamente trabajando en una zona interpersonal que no es la de Desarrollo Próximo, tal como lo supuso Vygotsky, pero tampoco es en función solamente de las características de una estructura cognoscitiva común que pueden compartir sus alumnos (operacional concreta, preoperacional, operacional formal). Se trata de un espacio colectivo de enseñanza y aprendizaje que construye el docente con su grupo de alumnos (del que no necesariamente todos los alumnos forman parte, puesto que suele haber uno o más alumnos que no logran reconstruir significativamente la semiótica grupal establecida).

■ N°: 0121	Qué hacemos con los chicos? Educación convivencial: un programa para adultos.
AUTOR:	Rolando Martiñá
PUBLICACION:	Ed. Bonum , Bs. As. Argentina, 1999

Descripción:

En esta obra, Rolando Martiñá, educador, psicólogo, capacitador docente, orientador familiar y ensayista presenta el comienzo de una propuesta destinada al público en general y fundamentalmente a padres y maestros, con intención de contribuir a resolver una necesidad social cada vez más acuciante, planteada en el Informe de la UNESCO, (Informe Delors), como uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: *aprender a vivir juntos*.

Fuentes:

Bibliografía con 70 títulos.

Contenido:

Este libro está compuesto por una Introducción y dos partes: la primera formada por seis capítulos que acentúan los aspectos teóricos y la segunda, por diez donde se presentan los aspectos más operativos de la propuesta, destinados tanto al ámbito familiar como al escolar.

En la *Introducción* se aclara el sentido de las formulaciones del título de la obra: *Qué hacemos con los chicos? Educación convivencial y programa para adultos*. Respecto de la pregunta inicial, alude a la que habitualmente se formulan miles de adultos, tanto en relación a qué hacer *respecto* de los chicos, como a qué hacer *junto* con ellos.

En cuanto al concepto de *Educación convivencial*, se describen dos de sus significados: *educación para la convivencia* y *educación por medio de viven-*

cias, en el sentido global de aprendizaje holístico integral. Lo de *programa para adultos*, tiene que ver con una de las ideas clave de la obra: *hace falta un código adulto y entre los adultos*, para, a partir de él, establecer una interacción positiva con los chicos.

Primera parte

1. Algunas características de los ecosistemas humanos: en este capítulo se contextualiza el acontecer humano como *ecosistema* y se describen algunas de sus características, sin pretensión de exhaustividad:

- Somos *seres de relación*. No podemos *no intercambiar con los otros*. El ecosistema se altera cuando tales intercambios permanecen en desequilibrio crónico.
- Todo intercambio genera *expectativas*. De la distancia entre ellas y la realidad efectiva, depende mucho la posibilidad de violencia.
- Cada comportamiento es el mejor posible en las circunstancias concretas internas y externas, aunque pueda no ser evaluado así por el sujeto o un observador. No hay un sólo modo de resolución en las cuestiones humanas.
- Todo exceso es malo, hasta el de las conductas "buenas".
- Alguien paga los abusos. Hasta el que se comete *contra sí mismo*.
- Todo sentimiento es legítimo, no así toda conducta que surja de ellos. Se diferencia entre *comportamientos pasionales* y *comportamientos entusiastas*.
- El mundo *no nos debe nada*. Nuestra conducta no garantiza respuesta congruente, pero puede inclinar la realidad inmediata en una u otra dirección.
- Solemos elaborar *argumentaciones* al sólo fin de justificar decisiones basadas en creencias y *juntar adeptos*.
- En todo sistema humano hay estados crónicos de tensión, por ejemplo entre la tendencia *a diferenciarse y a asemejarse*.
- Los cambios humanos se dan de modo *pendular*.
- La inmensa mayoría de las personas no somos ni *definitivamente santos*, ni *irremediablemente malvados*. Dependemos de las condiciones, mucho más de lo que quisiéramos creer.
- El criterio básico es la disminución de las condiciones que generan violencia. Importancia de la disminución de la *intolerancia* y el *aumento de la autonomía*.

2. Ética con los chicos? De la perplejidad a la complejidad: en este capítulo se desarrolla extensamente la idea de que el aprendizaje de valores respecto de la *actitud constructiva hacia el entorno*, no puede ser enseñado al modo de la *transmisión de información* y que se requieren *experiencias fundan-*

tes, en las que tales valores aparezcan encarnados en la trama de los comportamientos humanos habituales. Se dan dos ejemplos concretos escolares que muestran tal complejidad en la toma de decisiones y se incluye una breve encuesta de opiniones sumamente sugestiva en su diversidad. Se analiza también el surgimiento evolutivo del sistema de creencias personal y las características que lo hacen más proclive a lo benéfico para el individuo y el grupo. También se incluye, al final, un juego de aula ilustrativo de lo expuesto conceptualmente, concluyendo acerca de cuál sería el camino válido y eficaz en la construcción de la conciencia ética de los alumnos.

3. Chicos en problemas: Se plantea el problema de las dificultades escolares de los chicos como un *desajuste de las expectativas recíprocas de la escuela, el niño y la familia*. Se incursiona en una descripción desde lo macro a lo micro contextual, avanzando en la definición de *el niño, la familia y la escuela en las actuales condiciones socioculturales*, con sus aspectos favorables y no favorables y marcando la necesidad de instalar la idea clave de *equilibración*. Se postula la necesidad de una *nueva alianza escuela-familia* como modo de afrontar los desafíos de la crianza y la educación del *niño de hoy*. Se utilizan como descriptores dos triángulos dinámicos: el *docente-alumno-conocimiento*, en el marco de las condiciones *institucionales y en el de la cultura global*, y el de *escuela-familia-niño*, ambos como ejemplificadores de la complejidad de la situación aunque también de sus múltiples posibilidades.

4. Hacia una educación convivencial:

Acá se plantea la diferencia entre el *acuerdo sobre las grandes palabras como Amor, Solidaridad, Verdad, Democracia*, sobre las cuales hasta los malvados hacen hincapié, y la diversidad a partir de la cual se pueden generar *acuerdos razonables entre comportamientos*. "*Los valores –es decir, “lo que se valora”– no se constituyen –dice el autor– porque a uno le demuestran racionalmente que son “buenos”, sino que se vuelven “buenos”, porque son los propios*". Los que se *construyeron* –y pueden seguir construyéndose– al calor de profundas y significativas relaciones identificatorias.

Las capacidades básicas a entrenar, tienen que ver con tres procesos básicos:

- Los procesos de *reconocimiento*. Es decir, de construcción de la autoestima a partir del contacto frecuente y valorizador de la *heteroestima*.
- Los procesos de *autonomía*, o sea, la adquisición de la creencia en la capacidad para sentirse timonel de sus propias cosas, aunque interaccionando con los otros.
- Los procesos de maduración relacionados con las *normas*, es decir, la asunción de que, nos guste o no, *sin reglas no hay juego* y que, desentendiéndose del entorno, nadie puede, *realmente*, vivir bien.

Finalmente, se plantea ésta como una *metatarea educativa*, que puede contribuir a crear condiciones apropiadas para el desarrollo de todas las demás.

5. Control interno o control externo? Un falso dilema: en este capítulo se trata la espinosa cuestión de si el comportamiento humano deseable se logra a través de la incorporación de pautas y valores al sistema de creencias del chico o si sólo sistemas externos de sanciones y recompensas consistentes pueden hacer que las personas "se porten bien". El autor propone que ninguno de los dos sistemas, el de *control interno* (CI), básicamente, *crianza y educación*, y el de *control externo*, básicamente, *reglamentos, leyes, justicia, policía, etc.* (CE), se bastan por sí solos y además ninguno de ellos se da nunca en estado puro.

Ambos sistemas, además, en general se presentan distorsionados por factores culturales, del tipo de: a) el pensamiento esquemático, que obliga a elegir uno u otro en forma absoluta; b) el doble mensaje circulante que por un lado denosta la *impunidad*, a la vez que se muestra remiso a la hora de la aplicación de la sanción, y c) la apelación frecuente, en nuestro medio a la *exaltación de las pasiones*, como algo "puro" y "noble" en sí mismo, sin reconocimiento de sus frecuentes consecuencias destructivas, pese a su fascinación.

Se continúa argumentando en relación con la necesidad de coexistencia de *ambos sistemas*. El CE, básicamente porque las personas que comparten espacios sociales, difieren entre otras cosas en el grado de maduración que hayan alcanzado en su relación con las normas. Y el no reconocimiento y repa-

ración del daño por parte de los responsables suele poner, paradójicamente en desventaja a los "cumplidores".

El CI, sería necesario porque es imposible el control externo total de ninguna organización humana y porque, aunque fuera viable (y deseable), podría quizá alcanzar para que la gente "se porte bien", pero seguramente no para contribuir a la gestación de la *conciencia moral*.

6. En el principio fue el juego: En este apartado se introduce de modo explícito el concepto de *juego*, en el sentido de H. Matutana, como agente de hominización, y también en el de J. Huizinga, como núcleo de las construcciones culturales de los hombres. Se analiza el juego como una actividad donde de modo armónico y en principio placentero se conjugan las dos variables fundantes de la convivencia: *libertad y límites*.

También se discurre acerca de si la escuela es o no un *lugar para jugar*, concluyendo que sí, si consideramos que la *actitud lúdica* (no necesariamente los juegos codificados como tales), es un componente esencial de la *experiencia escolar*: *tiempo y espacio acotados y propios, reglas propias y obligatorias, suspensión momentánea de la "vida corriente", y muchas actividades que, para los chicos, no tienen directa relación con su supervivencia*.

Un aspecto valioso del juego es que las reglas son parte del juego mismo, y por arbitrarias que parezcan, *aseguran la posibilidad de jugar*. Y si, además, el juego es placentero, al aprendizaje de las normas se vuelve algo implícito, ligado más que a la restricción, a la apertura de posibilidades.

Finalmente, se le reconoce que la escuela la necesidad de responder en el futuro —o sea, ya ahora— y a través de *nuevos juegos*, al desarrollo de los aspectos favorables del progreso a la vez que equilibrará sus aspectos nocivos.

Segunda parte

7. El juego: paradigma y recurso.

Jugando, por empezar: es una propuesta de juego de aula, llamado *el inventario*, que comienza por una toma de conciencia del propio cuerpo, a la vez que se ejercitan el silencio y la quietud. El objetivo central es el *reconocimiento de los propios bienes y la sensación de estar presentes, consigo mismo y con los otros*.

Luego se transpola a los objetos de uso, clasificándolos en *propios, no propios y comunes*, estableciendo las múltiples relaciones que entre las personas se pueden dar en función de sus intercambios. Finalmente se sintetizan las razones, ya expuestas antes, acerca del valor de la *actitud lúdica* en la educación.

8. Adultos con chicos: En este capítulo se retoman cuestiones relativas a la *construcción de actitudes* positivas hacia la convivencia y se sugieren a los adultos que tienen chicos a su cargo algunas *actividades* destinadas a favorecerlas.

- a) Desarrollo de la *autovaloración*, a través de experiencias tendientes a afirmar la capacidad de las personas de influir sobre la realidad de un modo progresivamente más autónomo.
- b) Desarrollo de la capacidad de *recibir y otorgar cuidado*, como uno de los modos privilegiados de hacer prevalecer la ternura por sobre la crueldad. Se incluye la necesidad de construir una *cultura del cuidado*, que dé sentido y sostén a las conductas individuales.
- c) Desarrollo de la capacidad de *descen-tración*, o sea la posibilidad de aceptar más de un punto de vista y más de un significado posible para cada situación.
- d) Desarrollo de la *conciencia de riesgo*, versión elaborada del miedo que implica, necesariamente, un trabajo sobre la posibilidad de autocontrol de los impulsos.
- e) Desarrollo del sentido de *responsabilidad por los efectos deseados y no deseados de los propios actos*. Se retoma la idea de una *ética ecológica o ecoética*, superadora de una ética de la mera *intencionalidad*. Se considera el valor social de la *disculpa y la reparación*.
- f) Desarrollo de la capacidad de *negociación*, en el sentido de búsqueda de soluciones alternativas a la violencia para resolver los inevitables conflictos que plantea la convivencia.

9. En la escuela.

Jornada de reflexión o reflexión sobre la jornada?

En este capítulo se reflexiona, en principio, sobre el papel de la *reflexión* en las instituciones educativas, señalando algunas posibles distorsiones en las jornadas supuestamente destinadas a *pensar la realidad institucional*: la "jornada púlpito", la "jornada libro de quejas", la "jornada escenario" y la "jornada ring".

Luego se distingue la *polémica de la conversación* y se sugieren tres niveles de *conversación*: 1) Conversación sobre "deberíamos estar de acuerdo". 2) Conversación acerca de "es necesario algún acuerdo". 3) Conversación sobre "acuerdos posible en estas condiciones".

Se postula también que se percibe habitualmente un cierto grado de malestar crónico en las instituciones y que, frente a eso, se suelen dar las siguientes respuestas:

- a) No llega a plantearse el malestar como *problema*. Es el nivel más primario de *acomodación pasiva al sufrimiento*, factor de riesgo si los hay, en principio para la salud.
- b) Aparentemente se lo plantea como problema, pero atribuyéndolo a causas absolutas y sin salir de la encerrona dilemática: *Quién tiene la culpa? Quién tiene la razón?* Con ello se generan enfrentamientos de poder que simulan

ser conversaciones y se realimenta el problema.

- c) Se lo plantea como problema y se lo analiza como tal, pero no se llegan a acordar *estrategias de acción*. Dificultad cultural intrínseca que parte del supuesto de que *hacer y hablar* son prácticamente sinónimos.
- d) Se lo plantea como problema, se lo analiza como tal, se acuerdan estrategias de acción y luego –por múltiples razones– no se efectivizan o se abandonan al primer tropiezo. También un clásico cultural, proveniente de la tendencia dilemática: las cosas no andan bien de entrada porque la teoría elegida no es la correcta o porque los encargados de aplicarla no la conocen lo suficiente.
- e) El "caso ideal", es minoritario, pero existe. Se describen sintéticamente a continuación dos ejemplos, de escuelas privadas y públicas de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, donde eso está ocurriendo, a partir de diferentes proyectos que tienen en común el intento de mejorar la convivencia y, con ello, la *calidad de vida de todos*.

10. En la escuela.

Aportes a la formación y/o perfeccionamiento docente.

Como un aporte a la *reflexión anticipatoria y el entrenamiento* de quiénes tienen o tendrán a su cargo la educación de los chicos se exponen algunos modelos de interacción reconocibles:

- a) Modelo de los "pro-sociales": conductas destinadas a *encontrar a los demás*.

Distorsiones habituales:

- La del "encontronazo", o sea la de quiénes sólo pueden imaginar encuentros *confrontativos* con los demás.
- La de la "paradoja", o sea la de quiénes queriendo encontrar, provocan rechazo.
- La del "encuentro forzoso", o sea la de quiénes "a toda costa" fuerzan a los otros a un encuentro.

- b) Modelo de los "retro-sociales": conductas destinadas a *eludir a los demás*.

Distorsiones habituales:

- La del "solitario", o sea la de quiénes prefieren estar solos.
- La del "tímido", o sea la de quienes queriendo estar con los otros, se retraen, por miedo o vergüenza.
- La del "rey", o sea la de quien se queda solo porque se cree superior.

Para todos los casos - y sus posibles derivaciones y combinaciones - se sugieren técnicas de trabajo grupal para favorecer el entrenamiento de quienes deberán liderar grupos de chicos o adolescentes. Algunas de ellas son : la "pe-

cera", donde un grupo juega roles "adentro" y otro observa desde afuera sin intervenir y luego se intercambian. La de "mejoramiento de rol", donde en una ronda cada participante trata de mejorar el desempeño del anterior en un intercambio con otro personaje fijo. Y la de "grupos antagónicos", donde se simulan dos grupos de alumnos-maestros o maestros-padres o padres-hijos y cada uno expone las razones de sus diferencias con el otro mientras el otro escucha sin intervenir y luego se intercambian, tratando de arribar a alguna conclusión operativa final.

Finalmente, se incluye un mensaje a los docentes a través de una anécdota que muestra como, en las peores condiciones, casi siempre se puede mejorar al menos un poco la calidad de vida.

11. En la escuela.

Con los chicos: Luego de llamar la atención acerca de las posibles dificultades de aplicar un programa de Educación Convivencial en la escuela se ofrecen sugerencias de actividades para el Nivel Inicial y cada uno de los tres ciclos de la EGB.

Para el nivel inicial:

- a) Actividades destinadas a reconocer sensaciones y emociones en diferentes casos.
- b) Actividades destinadas a distinguir sensaciones de emociones y sentimientos.
- c) Actividades destinadas a anticipar efectos de acciones.
- d) Actividades destinadas a reconocer espacios propios y comunes.

e) Actividades destinadas a construir la idea de *abuso*.

f) Actividades destinadas a experimentar las ventajas y desventajas del trabajo conjunto en grupos.

Para la EGB:

Primer ciclo: Ejercicios de *prestar atención, en el doble sentido de ser y estar atento*.

Segundo ciclo: Ejercicios de *anticipar emociones*.

Tercer ciclo: Ejercicios de *modificar situaciones de malestar en la comunicación*.

12. Mediación.

En este capítulo se introduce explícitamente el concepto de *mediación* como una de las herramientas en boga para el abordaje no confrontativo de los conflictos. Se consideran sus posibilidades y límites y se esboza un posible programa de *formación de mediadores*, aplicable tanto a chicos como a adultos, con las adecuaciones correspondientes.

Primera parte: Sensibilización motivadora e instalación del tema.

Segunda parte: Serie mínima de actividades destinadas a desarrollar actitudes y aptitudes que se consideran propias del buen mediador:

a) *Ejercicios de escuchar: por ejemplo, a oscuras, reconocer a diferentes personas por voz.*

b) *Ejercicios de atender: por ejemplo, reconocer un trozo musical inmerso entre diversidad de ruidos ambientales.*

c) *Ejercicios de acercar/asemejar: por ejemplo, trabajos de clasificación por semejanzas y seriación por diferencias de diferentes materiales.*

d) *Ejercicios de organizar: por ejemplo, anticipar los efectos deseados y no deseados de una decisión.*

e) *Ejercicios de sintetizar: por ejemplo, ponerle un título a un texto breve.*

Tercera parte: puesta en práctica de las habilidades entrenadas, en principio en situaciones sencillas y a cargo de quienes estén mejor dispuestos y más reconocidos como líderes naturales.

13. Afrontando crisis.

Se plantea acá el concepto de *crisis* como proceso, relativamente anticipable y susceptible de ser planteado como problema, con el consecuente proceso de aprendizaje durante su resolución. Se establecen, a los efectos estratégicos, tres momentos de desarrollo y resolución:

a) *Impacto emocional:* la modificación más o menos brusca del "statu quo", genera siempre diferente tipo de emociones. Cuanto más se sepa que eso es esperable, menor riesgo de "stress", porque la sorpresa, por sí sola, agrega un elemento fundamental al malestar. Por otra parte, el "caldero emocional", es propicio al surgimiento de todo tipo de conductas "contaminantes", de las que señalan dos: la práctica generali-

zada del rumor y el despliegue de la necesidad de las personas de detentar poder y ser protagonistas. El significado de *crisis*, según el idioma chino es una combinación de las ideas de *riesgo* y *oportunidad*, y conviene no perder eso de vista nunca.

- b) Discriminación cognitiva: el primero de sus pasos sería el reconocimiento pleno del momento anterior con todas sus implicancias. Luego, avanzar en el planteamiento del problema, extrapolando un poco el paradigma matemático: *enunciado (quién, cómo, cuando, etc.), planteo (incógnita/s, recursos, consenso, etc.), soluciones (una o más de una, operaciones necesarias, operadores disponibles, pasos, plazos, etc.), respuesta/s (una, más de una, alternativas, prioridades, etc.)*

- c) Estrategias de acción: se refiere a la *toma de decisiones y sus efectos realimentadores sobre la situación inicial*. La confrontación de las creencias previas y todos los efectos emocionales que vuelven sobre el problema redefiniéndolo sucesivamente.

Finalmente, algunas recomendaciones acerca de que el respeto por las diferencias no exime de la búsqueda de algún nivel de semejanzas que remita al *sentido* de la situación.

14. En la casa.

Algunos consejos para padres preocupados (y sobreocupados).

En principio, se plantea acá el rasgo paradójico de la *familia*, que remite a la paradoja última de la especie: *aquellos sin los cuales el hombre no podría sobrevivir, es, a veces, la causa de terribles males para él*. Por lo tanto, no es adecuado referirse a ella "en general", sino tratando de establecer criterios que permitan acentuar su papel benéfico y disminuir todo lo posible el otro.

1) La familia o es una *larga conversación* o es una *larga guerra*. En su transcurso, hay, al menos, tres *alianzas* que formalizar:

a) la de los padres entre sí, b) la de los padres con los hijos, y c) la de la familia con el mundo exterior (en principio, la escuela). Cada una de las alianzas supone desafíos propios y en general engorrosos, y sus resultados, recaen, en cascada, sobre las siguientes.

2) El sostenimiento de la experiencia familiar requiere *conversaciones, es decir, intercambio de significados y emociones, destinados a entretejer positivamente la vida de los convivientes*. Es conveniente instalar en la familia la práctica del *conversar, en forma ocasional y/o ritualizada*.

3) El funcionamiento más o menos armónico de la familia requiere, entre otras cosas, organización: a) *del espacio*, b) *del tiempo*, c) *de los rituales, tradiciones, códigos, costumbres*, d) *de las formas y ocasiones para la comunicación*, e) *del sistema de sanciones y recompensas*, f) *del balance de experiencias de gratificación/frustración*.

4) Los inevitables conflictos de la convivencia deberían pasar de ser vividos como amenazas catastróficas a problemas esperables. Para eso, se recomiendan algunos ejercicios y juegos, como el de *visión futura*: Cómo nos imaginamos dentro de seis meses de seguir así? Podríamos hacer algo al respecto? etc.

5) Por más que se prevenga, a veces, las cosas llegan al enfrentamiento, aún violento, por ejemplo entre hermanos. Acá también se alude a las cualidades tranquilizadoras de "esperar que ocurran", aceptando la existencia de sentimientos de rivalidad y competencia como parte *normal* de la vida. Se dan sugerencias concretas para la intervención de los adultos en esos casos.

6) Qué hacer cuando los chicos "no hacen caso"? Se ofrecen algunas indicaciones para que el adulto determine la validez y factibilidad de su pedido y la apelación a formas creativas de lograr de los niños la respuesta esperada.

7) Además de los padres, suele haber otras personas que pueden tener relaciones de *tutoría* con los chicos. Es un tipo de relación que conviene alentar y organizar, ya que puede cubrir, a veces con menor esfuerzo, ciertas aspiraciones de los padres que son resistidas por sus hijos, justamente por provenir de ellos.

8) Así como existe el *pediatra*, el autor postula la necesidad del *padriatra*, al menos como metáfora. Los padres, para serlo hoy en plenitud necesi-

tan mucha ayuda, contención y orientación. Y no suelen tenerla. Es una necesidad social.

9) Es importante promover en el ámbito familiar, proyectos de *autopromoción* de sus miembros, según sus afinidades e inclinaciones: actividades lúdicas, artísticas, científicas, incrementan la autoestima y, por el contacto extrafamiliar que suponen, amplían el punto de vista y la tolerancia a las diferencias.

10) El autor alude a un juego de su infancia, el remontado de *barriletes*, y a una frase de su código, "aflojale que colea", para ilustrar la necesidad de equilibrio, de alternancia, de tensión y distensión prudentemente administradas que requieren la crianza y educación de los chicos.

El capítulo finaliza con el relato de una experiencia del autor como orientador de padres de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, lo que incluye un *Reglamento para reuniones de padres* y algunas actividades ilustrativas del trabajo que realizó en tal ocasión.

15. La adolescencia está de moda.

En este capítulo se aclaran los diversos sentidos del título y se propone un cambio en ciertas preguntas habituales sobre el comportamiento adolescente. En lugar de "Por qué son violentos" o "Por qué consumen drogas", etc. se plantea por qué "no habrían de hacerlo". Y se trata de avanzar en el discernimiento de las posibles razones por las cuales muchos adolescentes no adoptan esas y otras conductas destructivas.

Tales razones tienen que ver, fundamentalmente, con la actitud adulta de la que dispusieron: básicamente, *adultos hablantes* y

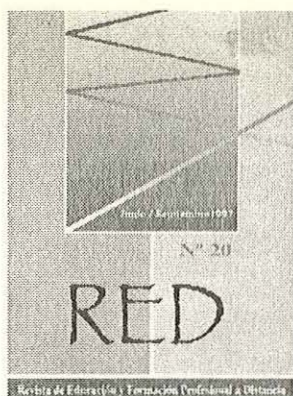
escuchantes, tan alejados de la ausencia como de la posesión , que disfrutaron "de" ellos y "con" ellos. Esto se inscribe en un suscito recorrido por lo que el autor llama Cultura del cumplimiento, Cultura de la Transgresión y, su propuesta, Cultura del cuidado.

Como una parte de ese cuidado, el autor se *cuida* de culpabilizar a los padres, sabiendo que cada cual "hace lo que puede con lo que tiene". Pero les sugiere algunas direcciones.

16. Epílogo.

El autor finaliza su obra con un mensaje esperanzador, compuesto por una incitante metáfora del Dalai Lama acerca de la mejor manera de vérselas con los problemas y un breve poema u "oración" de su propia autoría denominada *Meditación para afrontar el desaliento*.

Publicaciones



RED

Ediciones del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia.

Argumosa 43 - Pabellón 6 (28012) Madrid - ESPAÑA. FAX: 429-97-71

La presente publicación está destinada a la docencia y se edita cuatrimestralmente. Aborda propuestas, inquietudes y experiencias referidas a la modalidad de Educación a Distancia.

El N°20 plantea en su artículo de Opinión una entrevista al Ingeniero Luis Rodríguez Roselló, Jefe de la División de la Comisión Europea *Servicios Telemáticos aplicados a la Educación y la Formación y a las Redes de Investigación*. El eje de su trabajo se centra en el análisis de los principales retos que las nuevas tecnologías le plantean a los sistemas educativos.

En la sección "Temas" el especialista belga Iván D'haese aborda el problema de la *Convergencia de la educación a distancia y la presencial: nuevos modelos de flexibilidad*. Plantea aquí que ambas propuestas han unido sus fuerzas para hacer frente a los desa-

fíos que plantean una educación y formación innovadoras para la próxima década.

En la sección "Experiencias" se publican dos: *Continuidad y Abandono en That's English*, un trabajo que profundiza las causas que impulsan al alumnado de este curso a continuar los estudios de inglés a distancia, a cargo del Equipo de Investigación Didáctica del CIDEAD y *Aprendizaje a Distancia en Transición; el impacto de la tecnología desde la perspectiva neozelandesa*, cuya autora Margaret Gamlin analiza este tema a partir de sus trabajos en la Schools Open Learning Service perteneciente a The New Zealand Correspondence School.

Por último, en la sección de Información se presentan Proyectos, Actividades, una Agenda de interés para los especialistas en el tema, Libros y Revistas que completan la presente edición.



EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra. 13 A N°34-54

A.A. 14373, Santa Fe de Bogotá – COLOMBIA

TE: 245-8155 y FAX: 285- 3245

Esta publicación trimestral editada por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), correspondiente al mes de Agosto de 1998, nos propone como tema central de debate la enseñanza de las Ciencias Sociales. Numerosos artículos, escritos por catedráticos de diferentes universidades, nos presentan esta problemática.

Dentro de ellos encontramos: "La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia" a cargo del Equipo de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional; "Hacia una Didáctica de Pensamiento Social" cuyos autores son Jairo H. G. Esteban y Piedad R. Pardo; "La Enseñanza de las Ciencias Sociales" de X.

Hernández; "La Geografía y la Importancia de su Enseñanza" por Julio Florez y Adriana Madrid; "Concepto de espacio geográfico en los alumnos de 5to. Grado" por Elsa R. de Moreno y Rosa T. de Cárdenas y "Bogotá, una ciudad, mil y mil rostros" por Piedad R. Pardo y Sandra R. Avila.

En la sección Reflexiones Pedagógicas, se presentan dos temas relacionados con La Educación Nocturna y La lectura cuasi-espontánea, una alternativa para promover el acto lector en la clase de Castellano y Literatura.

La sección Libros y Reseñas brindan un múltiple apoyo a la tarea de los docentes e investigadores.



LA OBRA

Revista de Educación

Agrelo 3923 (1224) Capital Federal -

ARGENTINA

TE: 4958-1777 y FAX: 4958-1779

En esta oportunidad, presentamos el N°917 de esta publicación mensual.

Dentro de la Nota de Tapa se propone el desarrollo del tema de la *Evaluación*. Este se presenta a partir de varios artículos que se refieren a los diferentes ciclos de la EGB. Varios especialistas de reconocida trayectoria aportan sus puntos de vista.

Otros colaboradores abordan problemáticas de interés para los docentes en ejercicio. Se refieren a las Cien-

cias Sociales, la Educación Artística, la Literatura y Medios de Comunicación, Residentes Docentes en Interacción: Proyecto DAR, entre otras propuestas.

Completan esta publicación algunas novedades en el área de tecnología presentadas en diferentes artículos, investigaciones y experiencias. El especialista J.K. (Gilbert) propone una investigación didáctica, *Educación tecnológica: una nueva asignatura en todo el mundo* y Angel Andreoli presenta otra: *El arte de fracasar como docente en Ciencias y Tecnología*.

Noticias

EDUCACION



Educación Común – CLARIN – Domingo 4 de Abril de 1999

Empezar a escribir, empezar a vivir

JUAN CARLOS VOLNOVICH¹

Empezar a leer y a escribir se parece mucho a empezar a vivir. Así como uno empieza a vivir mucho antes de nacer, cuando se instala en ese lugar-polo de expectativas, de anhelos, de ilusiones- en el imaginario de los padres, uno empieza a escribir mucho antes de comenzar la escuela.

Si bien la escuela se apropió y se convirtió en su celosa guardiana, la lectoescritura es un objeto social cuya reconstrucción por parte de los pibes la procede. No obstante, entrar a la escuela por primera vez tiene algo de rito de pasaje que marca claramente un antes y un después. Ese debut, esa ceremonia del primer día, plena de banderas, palomitas blancas, directora y "señoritas" maestras, discursos, "alta en el cielo" y "¡Oh, juremos con gloria morir!", define un pacto iniciático sostenido por consenso.

¿Qué se juega allí? La inclusión jubilosa en una institución que, reconociendo el camino recorrido hasta enton-

ces por el niño, continúa con el proceso de alfabetización, o la experiencia traumática que augura la repitencia, la segregación y la posterior deserción.

A juzgar por las estadísticas –a despecho de la promoción automática y de los servicios especializados de apoyo, en América Latina uno cada dos niños repite el primer grado– lo que debería ser un rito inaugural, la bienvenida al universo del conocimiento, deja lugar al choque con la hostilidad de un filtro que tiende a excluirlos.

Todo hace pensar que para la cantidad de pibes que repiten primer grado, este acontecimiento se parece más a una pesadilla que al alborozado encuentro con un contexto propicio.

Si en el origen está el destino, en la ceremonia inicial se decide si ése será un acto de contención que augura el tránsito por el universo del saber, o solamente el simulacro de una inclusión que en realidad lo que hace es ocultar una estrategia de exclusión.

(1) Médico psicoanalista.

Educación - CLARIN - Domingo 17 de enero de 1999

Un fenómeno en crecimiento

Familias que administran las escuelas

En el país hay 30 escuelas administradas por las familias de los alumnos. Los padres toman las decisiones sobre el funcionamiento y contratan docentes. También aportan los fondos para que la escuela sobreviva.

MONICA BELTRAN

Las escuelas creadas y administradas por las familias de los alumnos son un fenómeno en crecimiento. En la Capital Federal y el Gran Buenos Aires ya hay 20 y en las provincias, otras diez. Funcionan como asociaciones civiles sin fines de lucro, fundaciones o cooperativas a cargo de los padres. Ellos toman las decisiones administrativas, contratan los docentes y deciden, en asamblea, todo lo necesario para garantizar una educación de calidad para sus hijos.

Hace 34 años en las Lomas de San Isidro no había escuelas. Un grupo de papás alquiló un terreno en la esquina de 3 de Febrero y Muratore. También compró 5 tranvías en desuso para instalar las aulas. Consiguieron bancos y en esos tranvías tomaron sus clases los primeros 60 alumnos. La forma en que comenzó la escuela San Marcos, actualmente un colegio bilingüe de doble escolaridad con 800 chicos, no era común en esos tiempos.

Una encuesta de Gallup realizada el año pasado entre 1.030 personas reveló que el 35 por ciento de los argentinos participa en entidades y asociaciones sin fines de lucro realizando actividades voluntarias en templos y pa-

rrroquias. El 25,5 por ciento en cooperadoras escolares y otras entidades educativas.

"Algunas escuelas de padres nacen de instituciones privadas que dejan de ser re-dituables para sus dueños. Otras de cooperativas, o fundaciones. Es un fenómeno que crece al mismo tiempo que el Estado renuncia a hacerse cargo de servicios que tradicionalmente prestaba, como la educación. Incluso muchos colegios estatales no podrían sobrevivir sin las cooperadoras", explicó el psicólogo Alberto Peragallo, asesor institucional del San Marcos.

En noviembre se realizó un primer encuentro para intercambiar experiencias entre estos colegios. Ahora planean volver a reunirse este año para diseñar estrategias de cooperación. "Podemos unirnos para contratar especialistas que evalúen nuestro servicio educativo o den cursos de capacitación para los docentes", dijo Omar Pugnalli, vicepresidente de la Asociación civil por la Escuela de Padres de Venado Tuerto, Santa Fe.

Esa escuela nació en 1990, fundada por papás que querían un colegio bilingüe en la zona y estaban "cansados" de que la cuota aumentara cada año. "La experiencia es realmente interesante. Con los padres participando todo es muy abierto", opinó Pugnalli. Pero admitió: "Resulta difícil sostener el

colegio con lo que pagan los papás. Tu-
vimos que gestionar un subsidio estatal
porque el dinero no alcanza”.

El Instituto Pestalozzi fue, desde
su creación en 1934, una asociación de
familias alemanas que vivían en Argen-
tina. En ese momento se unieron para
ofrecer a sus hijos una educación que
fuera una señal de esperanza y protesta
contra el régimen nazi. “Cada día es
más difícil sostener el colegio sólo con el
aporte de las familias porque no quere-
mos depender de un subsidio estatal -en
un tiempo lo tuvieron y renunciaron a él.
Por eso, organizamos eventos culturales
para recaudar fondos”, precisó a Clarín
María Inés del Campo, integrante de la
Asociación Cultural Pestalozzi.

“Las escuelas de padres tienen proble-
mas comunes. Por un lado, son muchas
las dificultades para ponerle un límite a
la participación de las familias. Por el
otro, tienen una institucionalización pre-
caria. Los miembros de la comisión di-

rectiva dejan la conducción cuando sus hijos
egresan. No se transmite la experiencia de ge-
neración en generación. Es como si siempre
empezaran de nuevo”, dijo Peragallo.

Algunas de las escuelas que se reunieron por
primera vez -además del Pestalozzi, el San
Marcos y la Asociación de Padres de Venado
Tuerto- son los colegios Esquiú, Balmoral, Cris-
tóforo Colombo, la Asociación de Beneficen-
cia Educativa David Wolfsohn, Goethe, y
Cangallo.

Todavía no se animan a formar una
entidad que los agrupe, pero quieren relacio-
narse con otros colegios que tengan realidades
similares para encarar proyectos comunes.

“Las escuelas administradas por pa-
dres son un aprendizaje no sólo para los hijos
sino para toda la familia. Los padres apren-
den a frenar su ansiedad. Y comprenden que
tomar decisiones grupales no siempre signifi-
ca satisfacer las necesidades de cada uno. En
definitiva, termina siendo una buena oportuni-
dad para crecer en la vida”, opinó Peragallo.



Zona - CLARIN- Domingo 10 de enero de 1999

La pobreza se come el lenguaje

El UNICEF tiene en marcha un programa para incentivar el uso de la palabra entre chicos carenciados que concretan profesionales de la UBA. El lenguaje es considerado, cada vez más, como un instrumento clave para la promoción social.

MONICA BELTRAN

Es un silencio duro, también triste. Es una muralla hacia sus compañeros y la señorita, pero además refleja el miedo de decir algo equivocado y que los demás se rían. Marita no permanece indiferente ante el relato del cuento, pero es como si buscara con sus ojos negros algo que sólo ella ve y se desarrolla muy lejos de la salita de 5 del único jardín de infantes del barrio de treinta y cuatro hectáreas, en San Carlos de Bariloche. Apoya su cabeza sobre la mesa y el pelo negro azabache, que lleva atado atrás con una gomita, resalta en la fórmica amarilla.

Silvia Lederman es psicóloga, pero para los chicos es la "señorita". Busca a Marita con la mirada, pero se le escapa. En un momento Ariel le tira del pelo, sin darse cuenta. Ella lo mira con bronca, pero sin emitir sonido. ¿Qué te pasó, Marita?, le pregunta Lederman. "Me tiró del pelo", dice la nena. ¿Te dolió?, insiste. "Sí", y por primera vez la mira a los ojos. Ariel, sorprendido, dice "yo no quería, no me di cuenta".

No es una escena más de un día cualquiera en un jardín de infantes. Es parte de una experiencia promovida por el UNICEF de la Argentina y que llevó la cátedra de psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Consistió en "dar la palabra" a los chicos de

preescolar de 12 escuelas humildes del conurbano bonaerense, Santiago del Estero, Bariloche, Tucumán y Rosario. Un espacio para que escucharan cuentos, pudieran opinar o expresarse en niveles aparentemente exigüos, como Marita que, inusualmente, pudo quejarse del tirón de pelos.

"Cuando los chicos de escasos recursos ingresan a la escuela se produce un fenómeno de inhibición lingüística y desarrollan un lenguaje miedoso. El colegio es muchas veces la última oportunidad para que entre en diálogo con lo que traen de sus casas y de la cultura hegemónica. Si esto no ocurre, los pobres quedan excluidos, desaparecen", explicó a Zona -terminante- Silvia Schlemenson, titular de la cátedra de Psicopedagogía Clínica.

Los investigadores que trabajan con Schlemenson están convencidos de que el lenguaje puede servir para dominar o para liberar. "La tendencia actual es utilizar la lengua como una herramienta que garantice la igualdad de oportunidades en el acceso a la ciencia y el conocimiento", expresa la psicóloga. En ese sentido, siguen la teoría lingüística de Teun van Dijk, quien trabaja hace quince años en análisis de discurso, una ciencia que estudia cómo se distribuye el poder en los textos que circulan en cada sociedad.

El teórico holandés analizó el tema para Zona: "En una sociedad en que la comunicación y la información son tan importantes

como en la nuestra, los conocimientos, el uso adecuado del lenguaje y el acceso privilegiado al discurso público son recursos de poder y formas de riqueza". Hoy en día no sólo es pobre aquel que no tiene recursos materiales, sino también quien no maneja los códigos básicos de la cultura vigente y, por lo tanto, no puede conseguir una voz pública para expresar sus reivindicaciones.

Mónica Rosenfeld, socióloga y consultora del UNICEF, opinó: "El mayor desafío que tienen los Estados en los primeros años del siglo que comienza es trabajar con la heterogeneidad". En Latinoamérica la pobreza es cada vez más territorial, se da por zonas. "¿Qué familia de padres profesionales argentinos manda a su hijo a la escolita de la villa del bajo Flores?", se preguntó. "Entonces, es difícil que haya diversidad. Sin embargo, el diálogo de un niño con otro distinto, siempre que el maestro destaque la diversidad como algo bueno, es lo que va a generar la creatividad, el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico", dijo.

Schlemenson aportó su mirada basándose en el psicoanálisis: "El permiso y el realce de lo diferente, señalado y activado por el otro, es lo que enriquece lo existente y reformula el sentido de los yerros".

"Los adultos no tenemos que decirles: No, nene, así no se dice- intervino Rosenfeld- el rol de los grandes es rescatar la contradicción entre la historia de un pibe y la del otro y ayudarlos a tener capacidad de anticipación"

Las 10 de la mañana en otro jardín. Esta vez es en Rosario. Los chicos de la salita de 5 acaban de desayunar el clá-

sico mate cocido con pan y manteca. Entonces los siguientes veinte minutos van a ser destinados a leer cuentos, tarea a cargo del equipo de investigadores del UNICEF. Los chicos están expectantes. "Somos psicólogas estudiamos cómo son las personas. Nos dedicamos a ver cómo hablan los chicos y para eso les vamos a contar cuentos y después a hablar con ustedes", se presenta el equipo de la UBA. Pero para los chicos siguen siendo "seños", otras señoritas que cuentan cuentos.

A ese jardín asiste Mara, una nena menudita con el pelo enrulado, que gatea por la sala, mientras canta canciones del jardín en voz alta. No puede escuchar los cuentos. Sus compañeros se quejan: "Nena, pará". Pero ella sigue hablando, gritando, superponiéndose a las voces de sus compañeros. Un día fue leído un cuento sobre una semillita que plantaban unos nenes sin saber que planta era. Había un enigma y los chicos trataban de adivinar "Es arroz", dijo Federico. "No, tomate" opinó Margarita. "Panería", saltó enseguida Mara que extrañamente había permanecido tres minutos sin emitir palabra. "¿Panería?, ¿qué es una panería?", intervino la psicóloga. Tímidamente -por primera vez tímida-Mara balbuceó: "Donde se compra el pan, ahí donde mi papá el otro día me pegó".

La experiencia piloto realizada por el UNICEF fue en apariencia simple: un grupo de psicólogos concurren a jardines de infantes de zonas pobres para leer cuentos. La propuesta era doce sesiones de veinte minutos cada una. Se leyeron historias extraídas de la Recopilación de cuentos populares de Elsa Bornemann, que entre otras narraciones incluye: El vendedor de gorras (anónimo), La ratita en la despensa (Ursula Wölfel) y El caballo que perdió la cola (Javier Villafañe)

En un primer momento los nenes y ne-

nas comentan la historia. Después empiezan a aparecer los animalitos que tienen en sus casas, el trabajo o desempleo de los papás y palabras que indican historias familiares repletas de violencia y maltrato. "Un cuento es un cacho de cultura ahí entregado, leído por una señorita. Es un relato singular, un pedacito de vida de otro que los lleva a ellos mismos. Es una buena excusa para recurrir a sus experiencias y llegar a las historias de otros, para ampliar horizontes", sostiene Lederman.

El programa nació con el trabajo que desarrolló la cátedra de Schlemenson con chicos con problemas de aprendizaje. Las docentes observaron que quienes consultaban por dificultades en la escuela tenían un lenguaje muy restringido. Decían, por ejemplo: "Estaba lavando", en lugar de describir: "El oso grande y peludo estaba lavando". Eso mismo pasa con los niños de escasos recursos, muy preparados muchas veces para la actividad (cuidar a un hermano, hacer huevos fritos) pero que en la escuela no hablan o usan un caudal de palabras muy pobre, que no les permite ampliar sus experiencias.

Esos chicos se inhiben en el colegio, sienten que no pertenecen al "mundo de la cultura". Las maestras muchas veces los dejan permanecer en silencio, creen que son "vergonzosos". Es que, además, el mundo externo les llegó principalmente a través de la pantalla del televisor y, a menudo, desde las instituciones educativas se desestiman esos saberes. "Para quienes tienen escasos recursos la televisión es buena, porque los coloca en situación de diversidad permanente", aseguró Schlemenson.

Sin embargo, en tiempos de mensajes electrónicos, las investigadoras optaron por los cuentos. Pero esa elección no se hizo por resabios melancólicos, ni en defensa de la lectura, sino que se sustenta en razones teóricas: "La lectura favorece que no haya un lenguaje único. El lenguaje computacional, por ejemplo, es único e inequívoco. La oralidad está dando cuenta de toda la riqueza simbólica posible", afirmó la psicóloga.

Los políticos contratan semiólogos para que los asesoren y pagan más a quienes les redactan sus discursos que a sus secretarios privados; los sociólogos aseguran que en los próximos años la única manera de acceder al mundo laboral será teniendo una buena preparación teórica y manejar varios idiomas. ¿Qué pasa con el lenguaje, es "la herramienta" del siglo XXI? Así lo cree Van Dijk: "El lenguaje, o mejor: el uso del lenguaje, o sea el discurso, tiene poder. Sirve para controlar la mente de la gente y, una vez que controlas la mente, también controlas indirectamente sus actos".

En tiempos de globalización, de internacionalización de códigos y cuando el inglés se convirtió en lengua universal, hablar de diversidad de lenguaje parece extraño. Sin embargo, el teórico holandés apunta: "Por un lado, por los medios de comunicación, el lenguaje y el discurso se vuelven más homogéneos y menos diversos, pero por el otro las formas locales de lengua y discurso pueden tener una audiencia global que no tuvieron antes". Cita ejemplos: "Los modos del discurso social de Brasil, por sus telenovelas, pueden tener oyentes en Rusia o Japón o la música caribeña puede escucharse en el mundo entero". ¿Es lo diverso la otra cara de lo masivo o será que lo masivo no es realmente tan igual ni lo diverso tan distinto? Tal vez sea éste otro de los dilemas planteados a los teóricos y académicos para los próximos años.

Educación - CLARIN - Domingo 17 de Enero de 1999

La UNESCO editó el cuaderno "Los artesanos de la paz"

Un homenaje para los maestros que ayudan a restablecer la paz. Hablan sobre tolerancia en medio de guerras y conflictos sociales. Y enseñan cómo convivir a sus alumnos. Son docentes de Irlanda, Sri Lanka, Bosnia, Francia, Argelia, Italia, Burundi y Estados Unidos.

CLAUDIA AMIGO

"En las aulas, tratamos cuestiones sobre las que el país todavía no ha reflexionado". Olwin Frost es directora de la Escuela Primaria Integrada Oakwood en Belfast, Irlanda del Norte, una de las pocas a las que asisten alumnos católicos y protestantes.

"Estamos situados justo en la frontera entre la zona protestante y católica", explica Frost, quien está convencida de que la educación integrada puede disipar la desconfianza que hay entre unos y otros. Los maestros y los chicos inventan juntos técnicas para manejar los conflictos, haciendo hincapié en el respeto a los sentimientos del otro. "Si se sienten heridos de palabra o de hecho, dicen: 'basta, esto me hace mal'. Entonces el niño debe asumir la responsabilidad del incidente, explicar lo que sucedió o disculparse".

La historia de esta directora irlandesa es una de las ocho que figuran en el cuaderno "Los artesanos de la paz" que editó la UNESCO como un homenaje a los maestros y profesores que trabajan en medio de conflictos con el objetivo de consolidar o restablecer la paz.

"¿Cuántas páginas de los libros de historia están consagradas a las guerras del

siglo XX y cuántas a las conquistas pacíficas?", se pregunta en el prólogo Federico Mayor, director general de la UNESCO. "Conocemos prácticamente todo sobre los emperadores y generales, pero ¿qué sabemos de los sabios, los escritores, los artistas? Tanto en los manuales como en la enseñanza debemos "desarmar la historia" que a menudo no es más que la narración de batallas y conflictos". Frost cuenta que los chicos establecen sus propias normas de convivencia en el aula y en el recreo. Debaten y se ponen de acuerdo utilizando su propio lenguaje: "Ser buenos con los demás" o "Trabajar tranquilamente durante la clase". Si no las cumplen, están desobedeciendo sus propias reglas. Según lo comentaron algunos padres, los chicos también aplican estas normas en sus casas, con comentarios como "¡No deberías utilizar esa palabra porque hiere los sentimientos de mis amigos!". En Asia, al norte de Colombo, la capital de Sri Lanka, hay un territorio en guerra desde hace quince años. Los enfrentamientos entre las fuerzas armadas del gobierno y los grupos tamiles de liberación, así como entre los tamiles y los musulmanes, aislaron la zona del resto del país y dejaron a miles de niños huérfanos. La hermana Therese Ranee es la directora de la escuela Saint Mary en la ciudad de Trincomalee, una comunidad multirracial y plurilingüe.

güe de 10.000 habitantes. Después de los estallidos de violencia, los alumnos de los distintos grupos étnicos tienden a evitarse. "Hay que tratar estas situaciones con mucho tacto", dice la hermana Therese. Para mejorar las "relaciones rotas", alienta a sus alumnos tameses a aprender las danzas tradicionales del país. Y se presentan en público. "Es una ocasión ideal para que los padres aprecien el valor de otras culturas".

Conocerse parece ser el primer paso para respetarse. La hermana Therese ape- la a la danza. Azijada Borovac, maestra de la escuela Osman Nakas de Sarajevo, decidió enseñarles a sus alumnos el alfabeto cirílico, que es el que usan los serbios. Algunos padres protestaron. "Tuve que demostrarles que muchos buenos libros estaban escrito en cirílico", recuerda. Pero destaca que en el aula se celebran la Pascua, la Navidad (católica y ortodoxa) y la fiesta musulmana de Bairam, porque "estos festejos crean la unión".

Burundi es el decimoquinto país más pobre del mundo. Y quedó partido por el odio racial entre las tribus tutsis y hutus como sucedió en 1994 en Ruanda. Las escuelas fueron requisadas para albergar a los refugiados o, directamente, se quemaron.

María Laetitia Kayirerwa enseña en la escuela primaria Stella Matutina de Bujumbura, que tiene más de 1000 alumnos tutsis, hutus, twas, y ruandeses.

"Un día al llegar a clase, mis alumnos habían escrito en el pizarrón el nombre de los maestros y el grupo étnico de cada uno. Era evidente que estaban

esperando ver mi reacción. Me limité a pedirles que borrarán el pizarrón y seguí con mi clase como si nunca hubiera pasado nada. Nunca volvieron a plantear la cuestión", relata.

Sin embargo, María Laetitia asegura que no tiene ninguna receta para enseñar la paz. Cree que basta con dar el ejemplo: "No se puede engañar a los niños, leen todo en tu rostro y juzgan viendo las relaciones que tienes con tus colegas y vecinos".

El caso de Zohra T. Es, quizás, el más dramático de todos. Es una maestra sobreviviente de los ataques terroristas islámicos en Argelia. Prácticamente todos sus alumnos vivieron experiencias espeluznantes. Uno fue asesinado a cuchilladas. En su clase, hermanos de los terroristas comparten los bancos con los sobrevivientes de las masacres. "Para mí, la Paz es un ideal", dice. "Dar clase simplemente como si todo fuera normal, es mi forma de alcanzarlo."

La italiana Teresa Gangemi, y el francés Pascal Diard y Avi Black, de los Estados Unidos, no viven en países en guerra. Pero afrontan cada día experiencias difíciles. Pascal, por ejemplo, enseña historia en la escuela Henri Barbusse de Saint Denis, un barrio de la periferia de París habitado por inmigrantes de las regiones más pobres de Europa, África, Las Antillas y el Asia sudoriental. Logró que sus alumnos, de entre 14 y 17 años, se comprometieran en un proyecto contra el racismo: todo empezó cuando encontraron un libro de la biblioteca cubierto de consignas y lemas racistas neonazis.

Teresa es siciliana pero trabaja en la escuela Terragni de Olgiate, en el norte de Italia, cerca de la frontera con Suiza. Y se preocupa por la influencia de los movimientos que buscan separar el norte de las de las regiones más pobres del mundo del sur. Nunca sermo-

nea a sus alumnos, de 15 y 16 años, sobre la intolerancia y el racismo, pero constantemente subraya el concepto de la diversidad y la relatividad de los puntos de vista. Uno de sus métodos es elaborar una lista de lecturas multicultural.

La escuela Horace Mann para chicos de 10 a 13 años queda en el distrito Mission, en el centro de la ciudad estadounidense de San Francisco.

El profesor Avi Black desafía a sus alumnos con una adivinanza: ¿qué quieren decir las letras L, Ch, AA, C, J, V, F, OB, ONB? Son las iniciales de las categorías étnicas de la escuela: latinos, chinos, afroamericanos, coreanos, japoneses, vietnamitas, filipinos, otros blancos y otros no blancos. Después, el debate sobre cómo las etiquetas favorecen o no la aparición de estereotipos negativos. La conclusión: cuando termina la clase, los chicos "celebran sus diferencias". El consejo de Avi es: "Crear foros en las escuelas para tratar los conflictos, no aislarlas de la comunidad y no ignorar lo que pasa".

Opina un especialista argentino

"El profesor debe ser tolerante y abierto"

"La educación para la paz significa formar en las nuevas generaciones hábitos de conducta que tiendan a resolver los conflictos de manera pacífica, en base al diálogo, la concertación y la negociación." Esta es la definición Juan Carlos Tedesco, el especialista argentino que dirigió en Ginebra la Oficina Internacional de Educación (OIE) y ahora es el titular del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPPE) con sede en Buenos Aires.

La educación para la paz es una corriente que ya tiene varios años, pero fue cambiando su significado. "Justamente la UNESCO —aclara Tedesco— nació al final de la Segunda Guerra Mundial como un instrumento destinado a fortalecer la paz desde la escuela". En su constitución señala que, así como la guerra nace en la mente de los hombres, es ahí donde también nace la paz. Y es ahí donde la educación debe jugar un papel fundamental.

"El conflicto asume cada vez más factores culturales, ya no es ideológico (como sucedía con las luchas internas de los años 60 y 70), no es tanto económico sino que se centra en la religión y en los aspectos étnicos, principalmente. Y cuando se habla de cultura, el maestro está directamente involucrado", dice Tedesco.

Otro aspecto del fenómeno es que actualmente los chicos y los jóvenes son cada vez más protagonistas y víctimas de la violencia y la agresión. Es en este sentido que se ha vuelto a poner al orden del día la educación para la paz y la tolerancia.

"La formulación más importante es la del informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de la UNESCO, presidida por Jacques Delors. Ese trabajo señala que uno de los cuatro pilares de la educación del futuro es "aprender a vivir juntos", dice Tedesco. Y agrega que se trata de un gran desafío "porque ahora es más problemático, por la enorme diversidad de estilos de vida que coexisten no sólo entre culturas sino en la propia cultura occidental".

Cómo convivir

La pregunta entonces, es cómo aprender a convivir con el que es diferente. "El profesor en sí mismo debe ser tolerante y abierto.

Pero además, debe estar técnicamente capacitado para proponer actividades, debates, experiencias que no pueden ser las mismas a cualquier edad. No es lo mismo tratar estos temas en el jardín, en la primaria o con los jóvenes”.

Sucede que, a veces, los chicos aprenden a respetarse pero sus familias se oponen a esa apertura. Los prejuicios quedan puertas adentro. “Claro, son los adultos los que suelen ser violentos, no los chicos. Uno de los supuestos básicos de la educación para la paz es que, des-

de los jóvenes, se pueda influir en los padres. Esto no es sencillo; por eso, lo recomendable es que la escuela organice algún tipo de actividad que involucre a las familias.”

Cuando dirigió la OIE, Tedesco participó de seminarios entre educadores israelitas y palestinos. Como hay muy pocos colegios que admitan en sus aulas a chicos israelitas y palestinos juntos, se promovió el diálogo de escuela a escuela. “No sería mala idea proponer el intercambio entre escuelas argentinas y chilenas o entre escuelas de Perú y Ecuador”, imagina el especialista.

Educación - CLARIN - Domingo 4 de abril de 1999

Este año comenzaron la primaria 900.000 chicos de primer grado, el más difícil de la escuela

Es el que más se repite. Desde que el preescolar es obligatorio, la mayoría de los chicos empieza la escuela conociendo letras y números. Pero el primer año de la primaria sigue funcionando como un "filtro" que desplaza a los que llegan con menos estímulos.

MONICA BELTRAN

El primer grado ya no es más el punto de partida de la escolaridad. Según estadísticas oficiales, el 98 por ciento de los 900.000 chicos que empezaron este año la primaria pasaron por la salita de 5, que desde la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) es obligatoria. Por eso algunos hasta leen y escriben. Sin embargo, sigue siendo el más difícil: en 1998 el índice de repitencia de 1er grado (9 por ciento) en la Argentina casi duplicó el promedio de la primaria (5,2).

"Es como un filtro, se hace una especie de selección social. Para los que vienen estimulados de sus casas es una continuidad del aprendizaje, mientras para los hogares humildes es una ruptura violenta. En las investigaciones aparece que los chicos pobres los primeros días están tratando de entender qué les quiere decir la maestra", aseguró a CLARIN Nora Elichiry, titular de Psicología Educacional de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Mejoras

La especialista en alfabetización Berta Braslavsky recuerda que en la dé-

cada del 30, cuando se crearon las escuelas especiales (por ese entonces denominadas diferenciales), los chicos pobres eran derivados a esas instituciones. Y lamentó que el alto porcentaje de repetición del primer grado "persista hasta nuestros días". De todos modos, según la educadora, "la escuela Argentina mejoró mucho en ese aspecto: En 1980, según datos de la UNESCO, repetía el primer grado el 22 por ciento de los chicos".

Sin embargo, María Esther López, autora del libro de texto para primer grado Lo que sabe mi loro, de Estrada, opinó que el inicio de la primaria no tiene por qué ser traumático. "Aprender a leer y escribir no es lo más difícil, el asunto es cómo se alfabetiza. Si la repitencia es grande, la falla es de la escuela", dijo.

Braslavsky cree que aunque la sala de 5 es obligatoria, el primer grado sigue siendo "El inicio formal del aprendizaje simbólico". "Los chicos pasan del aprendizaje cotidiano a la representación de esa realidad a través de un sistema complejo de símbolos", precisó.

Una tendencia en las escuelas es que las maestras más jóvenes e inexpertas vayan a los primeros grados. Para los especialistas ése es un gran error y uno de los motivos del fra-

caso escolar. "Justamente se necesita de maestros con más experiencia. El criterio es: son más chiquitos y es más fácil. No es así, es más complejo indagar qué sabe y qué no un nene de seis años que uno de once", apuntó Elichiry.

La experiencia es importante a la hora de solucionar problemas en el aula. Mabel Scardini es maestra de 32 alumnos de primer grado en la escuela N° 14 de Barracas. Cuenta que el año pasado decidió trabajar con dos pizarrones: Uno para los chicos más avanzados y otro para los que tenían dificultades. "Si no, algunos se me perdían y, desgraciadamente, siempre se termina nivelando hacia abajo", dijo.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC), que son todos aquellos temas que los chicos deben aprender a partir de la reforma educativa, promueven la "enseñanza personalizada", pero con treinta alumnos en un aula es difícil. "Lo heterogéneo es bueno y hay que aprovecharlo, pero con muchos alumnos, los maestros se ven en problemas", advirtió López.

Otra dificultad importante es el "choque" entre la cultura de juego del jardín y la rigidez de las escuelas primarias. "El chico viene de una cultura diferente, con momentos más cortos, lugares de trabajo más variados. Y de un día para el otro pasa a tener una hora de clase más larga y el aula como único ámbito de trabajo. Nuestra recomendación es que también en la primaria se cuente un cuento a los chicos sentados en el suelo, se armen grupos de trabajo en el patio, pero hay escuelas que lo hacen y a otras que les cuesta el cambio", dijo a CLARIN Claudia Molinari, asesora

de la Dirección de Educación Básica de la Provincia de Buenos Aires, donde la repitencia en primer grado es la más baja del país: apenas alcanza un 4 por ciento. Molinari lo explica a través de una larga tradición en promoción automática.

En la Capital el panorama es otro. El promedio de alumnos repetidores es del 7 por ciento y trepa al 13 en algunos barrios del sur de la ciudad. En la escuela N°22 del barrio de Constitución, la mayoría de los nenes hicieron juntos el preescolar. Se nota la diferencia de los que vienen del jardín: "Saben manejar el lápiz y la tijera, comparten, juegan en grupo", cuenta la maestra Susana Parra. Los primeros días de clase se identifican los intereses del grupo. Para eso recuerdan canciones del jardín y cuentan historias en el aula. Así aparecen las primeras palabras.

Ya no se aprende más a escribir con las vocales o la clásica frase repetida: "mi mamá me mima". "A veces empezamos con la Z, porque los chicos traen a clase un cuento de una zapatilla voladora" explica la maestra Marisa Arizzi.

Aunque la tendencia actual, recomendada por la reforma educativa, pero que se inició en las escuelas públicas hace más de quince años, es enseñar a leer y escribir a partir de las palabras y las letras que los chicos conocen, cada maestro usa su propio método. En general hay acuerdo sobre el "constructivismo", que se desprende de las teorías del suizo Jean Piaget y que llegó al país de la mano de Emilia Ferreiro. La educadora argentina descubrió que los chicos van pasando por distintas etapas, y paso a paso van construyendo un sistema de escritura.

Así se rescató el error como un método de aprendizaje de las primeras letras. Es decir, había que dejar a los chicos equivocarse

se "tranquilos" en vez de corregirlos sistemáticamente. La posibilidad de diferenciar, por ejemplo, "b" y "v" llegaría después. La teoría se llamó "psicogénesis de la escritura" y todavía genera polémica.

El problema comenzó con la puesta en práctica. "Es un enfoque que entiende el razonamiento de los chicos", asegura López. Pero Elichiry cree que en las aulas la psicogénesis se tradujo solamente en un "no corregir". También la autora del Multicuatadro de Santillana, Ana María Kaufman, reconoció que existe una tendencia "marcada" a confundir constructivismo con "dejar hacer". "Pero en realidad no se trata de no marcar el error, sino de trabajar con él".

La maestra Silvana Hugolini, de una escuela de San Isidro, fue gráfica: "Al principio se cometieron muchos errores, la idea era dejar que el chico aprendiera solo. Y resulta que pasó una camada

de pobres criaturas que llegó a séptimo grado escribiendo cebolla con s".

Los chicos que entran sabiendo

En los últimos años hay un fenómeno que crece: muchos nenes llegan a primero sabiendo leer y escribir. Es un desafío para el maestro: lograr que los más avanzados no se aburran.

Por eso, en la Capital se sancionó en 1997 una resolución -aún vigente- que permite la inscripción en primero a chicos de 5 años que cumplan 6 hasta noviembre. El director de la escuela decide el ingreso, después de consultar con el equipo de psicopedagogos.

Nora Jean Salle es maestra de preescolar. Todos los años, uno o dos de sus alumnos ya saben leer y escribir. ¿De qué depende? "Algunos están muy estimulados pero también tuve una nena que sabía escribir y seguía usando mamadera. A veces maduran en lo intelectual más que en lo emocional".

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS
HIEROTECIA
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed Rep Argentina

Guía temática de artículos publicados

Participación Comunitaria en los Proyectos Institucionales

- nº 20** Proyecto de Escuela Ciudadana
José E. Romão / Mohacir Gadotti. Brasil.
- nº 21** Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI
María Teresa Lugo / Pilar Tadei. Argentina.
- nº 21** Estado de Minas Gerais: en busca de un nuevo modelo de
gestión institucional
Guiomar Namo de Mello. Brasil.
- nº 22** Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones
Guiomar Namo de Mello. Brasil.
- nº 22** Escuela Plural. Propuesta Político-Pedagógica
Glaura Vasques de Miranda. Brasil.
- nº 23** Construyendo la Escuela Ciudadana en Paraná
Moacir Gadotti / Eronita Silva-Barcellos. Brasil.
- nº 23** Los Proyectos de Plantel
Mariano Herrera / Marielsa López. Venezuela.
- nº 24** Escuela: Espacio de Encuentro entre Políticas Nacionales y
Políticas Locales
María Alice Setubal. Brasil.
- nº 24** Nuclearización
Sonia L. de Carvalho. Brasil.



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los Estados Americanos*

H 0025895

