

2001

481

35

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Revista Latinoamericana de

Innovaciones Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana

35

Año XIII - N° 35

2001 - Argentina

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas



Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Educación



Organización de los
Estados Americanos

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional Educación para Sectores de Atención Prioritaria
de la O.E.A. a cargo del Ministerio de Educación de la República Argentina

Organización de los Estados Americanos

Secretario General

Dr. César Gaviria

*Director General de la Agencia Interamericana
para la Cooperación y el Desarrollo*

Dr. Roland Scheman

*Representante a.i. de la Secretaría General de la OEA
en la República Argentina*

Roberto L. Casañas

Ministerio de Educación

Ministro de Educación

Lic. Andrés Guillermo Delich

Subsecretario de Educación Básica

Lic. Gustavo Iaies

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Director

Dra. Yrene Poletto

Coordinación Editorial

Prof. Emilce Botte y Lic. Carlos M. Roggi

Colabora con el Comité Editorial

Lic. Laura Delamer

Colaboran en este número

Graciela Messina, Juan Eduardo García Huidobro,

Walter Parraguez, Fernando José Virtuoso,

Mónica Zidarich.

Sumario

Editorial

- Desigualdad en democracia: ¿un abismo salvable?..... 7

Opinión

- Programa de las 900 escuelas: para qué la focalización 13
por Graciela Messina
- Aprendiendo del Programa de las 900 escuelas 19
por Juan Eduardo García-Huidobro

Experiencias

- Programa de las 900 Escuelas: lecciones y desafíos
por Walter Parraguez Chile 35
 - Movimiento de Educación Integral Popular Fe y Alegría
por Fernando J. Virtuoso Venezuela 63
 - Sistematización de experiencias de educación bilingüe
Área Wichí Chaqueño 1970-1999
por Mónica Zidarich Argentina 83
- Resúmenes analíticos 169

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 138 (C1020ACA) Bs. As.
Tel/fax: (5411) 4129-1385
E-mail: revoea@me.gov.ar
<http://www.me.gov.ar/revistalatinoamericana>
Impreso en Calprint S.R.L. Artes Gráficas.

Editorial

Desigualdad en democracia: ¿un abismo salvable?

Apartir de la recuperación democrática en los países de la Región, los importantes esfuerzos observados en los años 90 para mejorar la calidad de la educación (ampliación de la cobertura, reformas curriculares, descentralización y mejoramiento de la gestión institucional), no parecen superar el efecto producido por las altas desigualdades sociales, que inciden en logros educativos dispares.

Investigaciones empíricas han dado cuenta de una estrecha relación entre el nivel sociocultural y económico de la familia y los resultados en los aprendizajes de los niños. Pero esta correlación no es determinante, hay escuelas que atienden a poblaciones en riesgo y que obtienen, sin embargo, niveles de éxito destacables.

Los desafíos son, entonces, desarrollar, por un lado, acciones de asistencia directa que reduzcan aquellas desigualdades tendiendo a compensar los bajos niveles socioculturales y económicos de las familias y, por otro, desarrollar programas educativos más pertinentes y eficaces que atiendan este tipo de poblaciones.

Democratizar los sistemas educativos es convertir en realidad el enunciado de "Una Educación de Calidad para Todos" (Jomtien, 1990). Si las desigualdades persisten, no podemos hablar seriamente de una cultura democrática instalada en los sistemas educativos.

América Latina está transitando caminos que le permitan encontrar respuestas a estos desafíos. Las tres experiencias que presentamos en este número, aunque muy diversas, muestran avances en este sentido.

En primer lugar, el "Programa de las 900 escuelas de Chile". Este Programa focalizado en las escuelas gratuitas chilenas en las que se registran los más bajos rendimientos, ha transitado un camino que abre perspectivas y plantea nuevos desafíos. Su énfasis es la equidad: avanzar en brindar igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad a quienes viven situaciones de pobreza.

"En esta escuela todos los niños aprenden", ha sido el lema que ha acompañado al P-900 desde sus inicios en 1990, que más que una frase da cuenta del convencimiento de que no hay escuelas buenas y malas, sino más bien es la desigualdad social la que hace que algunas unidades educativas y sus alumnos se encuentren en condiciones de desventaja. Los resultados obtenidos por los establecimientos del P-900 en las pruebas realizadas por el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) han demostrado que, en términos generales, si en esas escuelas se entregan más y mejores recursos, si se les otorga apoyo material y asesoría técnica adecuada, la brecha que separa a los establecimientos que atienden a sectores pobres y el resto se reduce.

Relacionado con la experiencia anterior, a esta Revisa le pareció pertinente presentar en la sección de Opinión, materiales elaborados por dos destacados especialistas relacionados con la misma: "Programa de las 900 escuelas: para qué la focalización" de Graciela Massina y "Aprendiendo del Programa de las 900 escuelas" de Juan Eduardo García Huidobro.

En segundo lugar se presenta la experiencia del "Movimiento de Educación Integral Popular Fe y Alegría", focalizado en poblaciones de escasos recursos, nacido en Venezuela en 1955, que se extendió a partir de la década de 1960 en otros países de América Latina y el Caribe, y donde la vinculación con la comunidad es esencial, dentro de un marco descentralizado y donde el funcionamiento del centro educativo es autónomo, lo que impulsa fuertemente la participación ciudadana alrededor del mismo.

La propuesta educativa de Fe y Alegría sostiene que el centro educativo debe ser un antípode de la sociedad democrática. Se trata de educar en democracia y participación y no para la democracia y la participación. Se trata de que en los centros educativos se asigne prioridad a las relaciones de respeto mutuo, en las que el niño, la niña, los jóvenes y los adultos aprendan a expresar sus ideas y opiniones, a discutir con libertad, a resolver sus problemas por la vía del diálogo y la conciliación. Ello incluye la transformación de las relaciones educativas, los canales de participación, la forma de adoptar decisiones, e incluso la forma de organizar el mobiliario de clase y la dinámica misma de la actividad escolar. Esta propuesta se realiza asumiendo la participación como el modo de funcionamiento habitual de las relaciones cotidianas en el centro educativo y de éste con su comunidad y el entorno institucional.

Por último presentamos el trabajo de "Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe" de Mónica Zidarich en el que se da cuenta de experiencias de revalorización de las expresiones culturales a través del sistema educativo, como forma de respuesta a grupos étnicos minoritarios, a partir del reconocimiento del valor de la diversidad y la búsqueda de estrategias educativas innovadoras.

En este documento la autora describe los trabajos realizados en el área de la población wichí en la provincia del Chaco, durante el período 1970-1999.

Esa descripción, uno de cuyos elementos principales es el papel asignado a los Auxiliares Docentes Aborígenes en el proceso educativo del pueblo wichí, parte de un encuadre teórico que reconoce una propuesta constructivista y, entre otros, los aportes de la Dra. Emilia Ferreiro, acerca de los procesos de aproximación a la lectura y escritura.

La Educación Intercultural y Bilingüe como problemática instalada en la zona, la demostración de que los chicos

wichís pueden avanzar en el descubrimiento del sistema de escritura y utilizar esos conocimientos para escribir en su lengua o en castellano, la mejor actitud de esos chicos hacia el aprendizaje, la mayor valoración que la comunidad ha expresado hacia esta propuesta educativa, la necesaria consolidación y mejoramiento del proceso de capacitación de los Auxiliares Docentes Aborígenes, la mayor y más acaba- da producción de materiales escritos en wichí y la asunción de la Educación Intercultural y Bilingüe como Política de Estado, son algunas de las conclusiones que nos deja la auto- ra, en el camino posible para el desarrollo de la lengua y es- critura de los pueblos nativos, entre ellos el wichí, y no sólo para su conservación.

Para cerrar esta edición incluimos en la Sección Pu- blicaciones, aquéllas que hemos recibido para su difusión, así como libros de interés educativo que también presenta- mos en la sección de Resúmenes Analíticos.

Como siempre, les reiteramos el interés en la recep- ción de aportes para nuestra publicación, la de todos, te- niendo en cuenta que esta Revista nació y creció como una "realización compartida de la comunidad educativa latinoamericana".

Hasta la próxima

Opinión

Programa de las 900 escuelas: para qué la focalización

Graciela Messina¹

Desde los noventa la estrategia de focalización o de discriminación positiva ha sido reivindicada una y otra vez desde los organismos internacionales y desde los gobiernos de América Latina. El programa de las "900 escuelas", desarrollado en Chile desde 1990 hasta la fecha, aplica tempranamente la estrategia de focalización.

El artículo de Walter Parraguez sobre el programa, elaborado a partir de informes de evaluación externa y otras fuentes, da cuenta de los principales aprendizajes y tareas pendientes que giran en torno de las "900 escuelas". El comentario que aquí se presenta está referido al artículo y al mismo tiempo reflexiona acerca de la pertinencia de la focalización como una estrategia en pro de una distribución más igualitaria de la educación.

El artículo de Parraguez se inicia presentando una aspiración del Programa de las 900 escuelas: construir una escuela donde el trabajo cooperativo se ha hecho "un hábito". A continuación, se destaca una evidencia: como resultado del programa, los rendimientos escolares han mejorado y se han acortado las distancias con escuelas que estaban originariamente en mejores condiciones.

A partir de estos puntos, el artículo describe el programa, caracterizando la estrategia pedagógica y las principales líneas de acción. Ante el lector se despliega un programa de apoyo pedagógico a las escuelas básicas que se encontraban a nivel nacional entre el 10% del grupo con menores rendimientos en lenguaje y matemáticas según una prueba estandarizada que se aplica anualmente (SIMCE²).

1 Consultora de la UNESCO-OREALC (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe), Socióloga, Investigadora y Profesora de Postgrado.

2 Ver "El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE" por Ernesto Toro Balart en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas N°11, 1992.

El programa se ubica en el nivel de la educación básica por considerarse que desde allí se pueden “contrarrestar las desventajas” que pueden traer los niños por su formación inicial, y es definido por el autor como la primera respuesta de los gobiernos democráticos a los desafíos de la equidad y la calidad. Un programa que asume como estrategia pedagógica el reconocimiento de los saberes de los niños, profesores y supervisores, que enseña desde lo cotidiano, busca fortalecer la autoestima de los niños y define como actores claves a profesores y supervisores.

Desde esta presentación, el autor describe las cuatro líneas del programa: a) mejoramiento de la infraestructura; b) talleres de perfeccionamiento docente; c) bibliotecas de aula y; d) talleres de aprendizaje, TAP, para los estudiantes con retraso escolar, a cargo de monitores comunitarios.

Asimismo, el autor muestra la evolución del programa en estos 10 años, desde un trabajo centrado en la relación docente - alumno hasta involucrar a la escuela y su relación con la comunidad y al sistema educativo en su conjunto. Da cuenta de un programa pedagógico concebido originalmente para los profesores y alumnos del primer ciclo de la educación básica (primero a cuarto grado), que tanto se expande hacia la gestión y la relación escuela-comunidad como se extiende a la educación parvularia y a los ocho grados de la educación básica. Un programa que de ser una innovación implementada desde el nivel central, deviene un esfuerzo que implica la corresponsabilidad de la escuela en los resultados.

En este marco, el autor especifica cómo el programa incorpora la capacitación en gestión participativa para el personal directivo, se vincula con la puesta en práctica del proyecto educativo institucional de la escuela y promueve la participación de los padres. En síntesis, según Parraguez, el programa transita desde su condición de “programa de emergencia” a su institucionalización plena, incluyendo tanto su inscripción en un megaproyecto transversal de Mejoramiento de la calidad (Programa MECE, en particular en el MECE básica³) como en la Reforma educativa. Asimismo el autor destaca que a partir de 1998 se inicia una nueva modalidad para participar en el programa, que extiende la permanencia de las escuelas a tres años y establece nuevos compromisos de las partes (la escuela y el Ministerio de Educación).

3 Ver “Programa de mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación MECE” (Ministerio de Educación de Chile) en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas N°15 de 1994.

Una vez completada esta caracterización del programa, el autor presenta los principales logros del programa, que no se limitan al incremento de la eficiencia interna de las escuelas participantes, ni al hecho de que las 900 escuelas iniciales, luego se extendieron a 2500 las que participaron al menos un año, sino al hecho incluso de sentar las bases de otros programas de mayor alcance del Ministerio de Educación.

El artículo culmina con la reseña de los principales desafíos, en particular una integración más sistemática de los TAP a la tarea de la escuela, qué hacer con las escuelas que no logran mejorar sus estandares y permanecen indefinidamente en el programa, el cambio de las prácticas de los docentes, la descentralización con "equidad" y el apoyo a espacios de mayor amplitud que las propias escuelas, tales como los municipios de mayor vulnerabilidad económica.

Al finalizar la lectura, la impresión es que hemos caminado por el programa llevados de la mano por Parraguez. Y que contamos con una imagen global del programa. También, que desde el programa hemos podido pensar acerca de la focalización como estrategia educativa. Varias reflexiones se han ido agolpando durante el trayecto. Sin duda en los noventa, ha tenido lugar una fuerte corriente innovadora en América Latina desde el aparato del estado. Aun más, la investigación educativa muestra que las innovaciones se han concentrado en el nivel de la educación básica escolar. Chile no ha estado ajeno a esta tendencia.

El programa de las 900 escuelas empieza en un momento de "transición" para Chile, donde eran fuertes las marcas dejadas por 18 años de dictadura. El programa buscó cambiar la desigual distribución de la educación en un país donde habían tenido lugar inéditos procesos de privatización de la vida social, incluído el campo de la educación. En el origen, el programa expresó una opción política por la educación pública. Fue una manera de comenzar a revertir la descentralización "salvaje" e inequitativa de los años anteriores, que delegó la administración de las escuelas en los municipios sin establecer mecanismos de redistribución de los recursos.

El programa de las 900 escuelas implicó también una articulación nueva con el mundo de las ONGs, ya que los talleres de aprendizaje (TAP) habían sido una de las experiencias más antiguas y exitosas de una ONG chilena (PIIE). El gesto de incorporarlos como un componente de un programa oficial inaugura una cooperación fluida entre el gobierno y las ONGs. Hasta la fecha, el Ministerio de Educación ha delegado la coordinación de los TAP en el personal del PIIE.

Además, el programa reivindicó la pertinencia de un programa pedagógico que se centraba en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mediante espacios participativos (talleres) se buscó tanto promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, en colaboración con monitores comunitarios, como la reflexión desde la práctica por parte de los profesores. Esta propuesta pedagógica fue ampliada desde el propio programa. En efecto, se expandió en términos de número de escuelas, grados y líneas de acción, tiempo de permanencia de las escuelas en el programa, incluyendo capacitación en gestión participativa y promoción de la relación de la escuela con la comunidad. El programa que nació como "de emergencia" fue transformándose e institucionalizándose. Su incorporación al MECE, a la Reforma educativa y las nuevas formas de funcionamiento a partir de 1998, que se orientan hacia la promoción de un cambio institucional y no sólo pedagógico, son todos indicios de un programa en proceso de revisión e institucionalización.

Sin embargo, el programa sigue siendo una innovación que ha llegado sólo a una parte de las escuelas básicas públicas (fiscales y privadas subvencionadas) del país (8100 unidades educativas públicas a nivel nacional; Compendio Estadístico 1999, MINEDUC). Además, es un programa que selecciona a las escuelas y determina su impacto en términos principalmente de su eficiencia interna, medida según niveles de rendimiento de los estudiantes y tasas de deserción y repitencia. Si bien estos criterios han comenzado a cambiar, es muy reciente (1998) la propuesta de definir el egreso de las escuelas del programa a partir no sólo de criterios de eficiencia interna sino de los logros en las áreas de gestión, práctica pedagógica, desarrollo profesional y relación escuela-comunidad.

Esto implica que el clima de trabajo de la escuela o el grado en que los docentes se han organizado como equipo, no han sido en la práctica los criterios ni de selección ni de evaluación; tampoco, la constitución del equipo de gestión, el grado de avance del proyecto educativo institucional de escuela o la participación de la comunidad. Por el contrario, los criterios adoptados para la selección y la evaluación durante la mayor parte de la duración del programa, son síntomas de problemas educativos antes que indicios de cambios estructurales.

Por otra parte, el programa opera con cuatro componentes, tres de los cuales se han constituido como un paquete fijo de una parte considerable de las innovaciones de América Latina: infraestructura, materiales y formación docente. Las evaluaciones del programa destacan que el taller de profesores es uno de los puntos débiles. Luego, los materiales y la infraestructura por sí solos son insuficientes para cambiar la situación de la escuela. Parraguez reconoce que el TAP, por su parte, presenta más dificultades para organizarse, desde que la Reforma estableció la jornada completa para las escuela.

Finalmente, las 900 escuelas siguen siendo un programa implementado desde el nivel central, que asigna un papel más relevante a los supervisores que a los propios docentes de cada escuela. Esto implica un enfoque "desde arriba" y "desde afuera" antes que desde el propio equipo de cada escuela, promoviendo condiciones para que este grupo se organice.

Llama a reflexión también que la mayoría de las escuelas ha permanecido sólo un año en el programa. Aún más, al mejorar su eficiencia interna de acuerdo con los estandares definidos, las escuelas deben egresar del programa y se ven privadas no sólo de los recursos que recibían (infraestructura, materiales, capacitación, TAP) sino incluso de un acompañamiento más periódico. Si una cierta autogestión no se ha logrado, las escuelas quedan muy vulnerables después de completar una estancia de un año en el programa. Si a este período de permanencia breve para la mayoría de las escuelas se une el grupo que tiende a permanecer por no lograr mejorar sus logros, sin duda que uno de los puntos débiles de la experiencia es su sustentabilidad.

La limitación más severa del programa, sin embargo, se asocia con la propuesta misma de focalización. Si bien coincido con Parraguez en que se requiere de una acción del estado para avanzar en la equidad, la información acerca del programa permite poner en cuestión que la focalización sea una estrategia pertinente que produce resultados adecuados. En un sistema educativo tan afectado por un descentralización “desigual”, la focalización en las escuelas puede aumentar las diferencias. Coinciendo con Parraguez, sería vital apoyar a los municipios. También unir a las escuelas en redes específicas del programa.

Si se aspira a un trabajo colaborativo constituido como “hábito”, como algo que ha sido “naturalizado” y se vive como parte de un programa legítimo, es acaso la escuela la unidad de trabajo? O esta focalización en la escuela, aumenta la fragmentación y posterga la posibilidad de que el sistema educativo se constituya como una trama diversa y participativa? En un sistema donde existe desigualdad, la manera de transformarla es “reforzando” los puntos débiles (o las escuelas más pobres) o trabajando en cooperación para redistribuir fortalezas? Además, cómo viven los profesores y estudiantes el hecho de ser parte de una escuela que es una de las seleccionadas por sus carencias?. Estas son preguntas que se prefiere dejar abierta.

Aun más, la focalización deviene no sólo en estrategia sino en enfoque educativo o teoría acerca de la educación. La categoría focalización pertenece al mismo campo teórico que ha abordado el analfabetismo en términos de “eliminación” o la discriminación que realiza la escuela como “deserción” o “fracaso escolar, imputable a los propios sujetos y no al sistema educativo.

La innovación en América Latina ha estado amenazada por su propia sombra: la repetición de una experiencia hecha en otro lugar y la imposición “desde arriba”. La aspiración del Programa de las 900 escuelas de promover el trabajo cooperativo en la escuela, el lema “en esta escuela todos los niños aprenden”, su origen en el 90 como la primera respuesta a la situación heredada de la dictadura, son sin duda los aspectos que no dejan lugar a dudas acerca de su intención democratizadora. Al mismo tiempo, está presente el riesgo de la inscripción del programa en una lógica de la eficiencia, refiriéndolo a resultados de pruebas estandarizadas que miden rendimientos escolares en asignaturas específicas y que olvidan la trama de historias, prácticas y sujetos que viven en las escuelas.

Aprendiendo del Programa de las 900 escuelas.¹

Juan Eduardo García-Huidobro S.²

Febrero 2001

Estas reflexiones buscan subrayar algunos aspectos de política educativa, importantes para la implementación de programas focalizados o de discriminación positiva, del tipo del *Programa de las 900 escuelas*. Las primeras observaciones se refieren a la unidad o coherencia interna que una política educativa que incorpora mecanismos de discriminación positiva debiera idealmente tener, para lograr toda su efectividad. Las siguientes examinan las relaciones necesarias del *Programa de las 900 escuelas* con otras medidas de política y enfatizan su mirada integral a la escuela.

Quiero partir con dos advertencias. En primer lugar, dejar en claro que cuando estas observaciones son críticas, son autocríticas, ya que las hago en la calidad de quien tuvo la responsabilidad de coordinar el equipo que diseñó y echó a andar el programa los años 1990-1992 y mantuvo una responsabilidad general sobre el programa hasta el año 2000. En segundo lugar, señalar que se trata de consideraciones que buscan aprender de lo obrado y que reposan en el convencimiento de estar frente a un programa que, si bien puede y debe ser perfeccionado, ha sido en general exitoso, ya que la mayoría de las escuelas que han participado en él han mejorado claramente el rendimiento de sus alumnos y porque muchas innovaciones han pasado del Programa al resto del sistema educativo.³

1 Se aprovecha otros artículos recientes sobre el tema. Ver, por ejemplo, GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (2000): "Educational Politics an Equality in Chile". En: REIMERS, Fernando (Ed.): *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Harvard University Press, Boston y GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo y Carmen SOTOMAYOR (2000): *Institucionalización de un programa de apoyo a establecimientos escolares de vulnerabilidad educativa: el caso del "Programa de las 900 escuelas" en Chile*. (en prensa: documento de trabajo del IIPE (Paris)

2 El autor es educador y estuvo diez años ligado al Programa de las 900 escuelas. Fue el iniciador del Programa y su coordinador nacional los años 1990-1992; entre 1992 y 1994 el Programa de las 900 escuelas se integró al Programa MECE básica (Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación básica) y el autor fue el coordinador nacional de educación básica del MECE; a partir de 1994 el Programa de las 900 se institucionaliza en la División de Educación General del Ministerio y el autor fue Jefe de esta división entre 1994 y 2000.

3 Se omite una presentación del Programa y un detalle de sus logros, lo que puede verse en el artículo de Walter Parráquez en este mismo número.

1. Política educativa y programas de discriminación positiva.

En el pasado, en situaciones en las que se perseguía un alto grado de equidad, los sistemas educativos se esmeraban en dar un tratamiento igual a todos. Al actuar así, paradójicamente, buscando la igualdad se consagraba la desigualdad. En efecto, la estrategia planteada (dar igualdad de tratamientos) resultaría si (y sólo si) todos los alumnos fuesen iguales. Como la realidad es la contraria, ya que todos los alumnos son distintos, el tratamiento igualitario de la escuela resulta ser un refuerzo de la desigualdad de origen y redunda en desigualdad de resultados. Las políticas de discriminación positiva han buscado revertir la situación anterior.

La "discriminación positiva" puede definirse como la estrategia inversa a aquella propiciada tradicionalmente por el sistema escolar: se trata de dar un tratamiento desigual (más rico para quienes parten de más atrás o tienen menos apoyos fuera de la escuela) para llegar a resultados cada vez más semejantes. En suma: la discriminación positiva, se pone en camino para concretizar la verdadera igualdad, la igualdad de resultados escolares.

Por lo anterior, el Programa de las 900 escuelas tuvo mucha relevancia política y gran visibilidad. Fue la única propuesta nueva en materia educativa, que el gobierno democrático recién instalado pudo poner en práctica desde marzo de 1990, y emplazó un nuevo discurso educacional que ha permanecido como eje de las transformaciones educativas desde 1990 a la fecha.

Es posible definir, al menos, cuatro rasgos distintivos del discurso de política educativa que se abre en Chile con el *Programa de las 900 escuelas*:

- (1) De políticas cuyo eje era aumentar la cobertura para asegurar el servicio educativo a todos; se pasa a políticas centradas en la calidad de los procesos, para asegurar a todos buenos resultados de aprendizaje.

- (2) La educación deja de ser un servicio homogéneo e igual para todos, y se comienza a proveer una educación diferenciada, que discrimina en favor de los grupos más vulnerables, para aumentar la equidad y la igualdad de oportunidades en educación.
- (3) Se empieza a reconocer a las escuelas como las instituciones "productoras" de la educación, con diferencias en sus resultados como fruto de la participación y creatividad de sus actores (equipos directivos y docentes, participación de las familias) que generan e implementan proyectos educativos de categoría.
- (4) Se pasó desde un Estado que se definía a sí mismo como "subsidiario" en el campo educativo⁴, a un Estado activo que entiende la educación como una función pública y que se hace responsable de sus resultados.

2. ¿Ha sido coherente esta política?

Es imposible no hacerse la pregunta sobre la consistencia política con la que se ha seguido este discurso. Al respecto hay que afirmar que esta coherencia ha sido limitada y que junto a programas de discriminación positiva que enfatizan una propuesta orientada a la igualdad educativa, existen otras medidas que redundan en la desigualdad. Un caso ejemplar es la política en curso de financiamiento compartido⁵.

A fines de 1993 se publicó la Ley de Impuestos a la Renta y en ella se incorporaron algunas disposiciones que regulan los aportes de la familia a la educación de sus hijos, las que se conocen como "financiamiento compartido". Esta reglamentación busca incentivar el aporte privado a la educación y lo hace posibilitando que las escuelas particulares subvencionadas y los liceos municipales y particulares subvencionados, puedan cobrar una cuota mensual a los padres sin perder la subvención estatal o sólo rebajándola cuando el aporte es muy sustantivo.

⁴ Esta concepción del Estado es la propia del neoliberalismo que inspiró las distintas reformas a la educación efectuadas por el Gobierno Militar a comienzo de los ochenta.

⁵ Ver: GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (2000): "Consideraciones sobre equidad y política educativa en Chile, a partir del financiamiento compartido". Artículo por aparecer en revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile.

Al analizar esta medida con el criterio de igualdad, que inspira a las políticas de discriminación positiva, es posible afirmar que se está frente a una política contradictoria con las anteriores. En efecto, desde un punto de vista de igualdad la existencia de una educación de la misma calidad para todos es un bien y un mecanismo importante de integración social y la situación contraria debe ser corregida a través de mecanismos compensatorios del Estado. Es la condición que se tenía hasta 1993. Había una situación real de desigualdad motivada claramente por la educación pagada y, también, por prácticas engañosas de cobro en la educación gratuita; frente a ello se estaba propiciando un apoyo a los más pobres para hacer avanzar la igualdad. Con la normativa sobre financiamiento compartido, en los hechos, cambió la política.

Esta incoherencia, para la cual se pueden buscar muchas y muy razonables explicaciones, disminuye el efecto de las políticas de discriminación positiva y disminuye también el entusiasmo con el cual los actores se comprometen con ellas. Sin embargo, esta disminución de sus efectos no significa que deje de haberlos, ya que de todos modos las políticas de discriminación positiva suelen lograr que el sistema educativo, aunque injusto, sea menos injusto que la sociedad global, con lo cual está de hecho actuando a favor de la justicia de la sociedad.

Hasta acá se han subrayado dos aspectos macro-políticos: por una parte, el cambio de discurso político que significó en Chile la incorporación de acciones de discriminación positiva como el *Programa de las 900 escuelas* y, por otra parte, el hecho y las consecuencias de tratarse de un discurso limitado y contradictorio en su aplicación.

Ahora analizaremos algunas características de la política con relación al *Programa de las 900 escuelas*; se trata de enriquecimientos que la política debería tener para que el programa fuese más eficiente.

3. Necesidad de avanzar hacia políticas de corte estructural.

Otra pregunta frecuente es la del alcance y los límites de un programa focalizado. ¿Qué otras medidas deben acompañarlo y hacer sistema con él para lograr una mayor eficacia?

Si bien los resultados de las escuelas de más alto riesgo mejoran notoriamente como efecto del *Programa de las 900 escuelas*, persisten importantes desigualdades en el sistema educativo. Para avanzar más se haría necesario que las políticas de discriminación positiva afecten no sólo aspectos técnico-pedagógicos, como hasta la fecha, sino también variables más estructurales como el financiamiento, la gestión de los departamentos municipales de educación o las condiciones contractuales de los docentes en las comunas más pobres.

El financiamiento comienza a plantearse en serio. De hecho, es una de las propuestas del actual gobierno la idea de diferenciar el financiamiento que da el estado con criterios de discriminación positiva, otorgando, por ejemplo, una subvención en las comunas de menores ingresos. El tener más recursos posibilita muchas cosas, desde tener mejor infraestructura y mejores insumos (más computadores, mejores bibliotecas), hasta idear una política de verdaderos incentivos a buenos docentes dispuestos a trabajar en este tipo de escuelas de mayor vulnerabilidad social.

Desde el punto de vista de la gestión escolar es urgente generar condiciones para que equipos directivos puedan dirigir realmente sus establecimientos con control y manejo de recursos materiales y financieros y con una participación activa en la selección y evaluación del personal a su cargo.

4. Intervención estatal, pero intervención educativa

¿Qué hacer con las escuelas que no quieren participar en el Programa, pese a que sus resultados son deficientes, lo que pone en situación de riesgo a sus alumnos? ¿Qué hacer con esas otras escuelas que, pese a pasar un tiempo largo en el Programa no mejoran? Se trata de preguntas difíciles de contestar, ya que su respuesta implica ampliar la mirada y considerar diversos aspectos de la política educativa en curso. Por una parte, el carácter de la acción estatal comprometida en una operación como el *Programa de las 900 escuelas*, por otra, aspectos más prácticos que tienen que ver con la eficacia del programa.

El Programa de las 900 Escuelas, como política estatal, posee y debe cumplir varias funciones al mismo tiempo, lo que hace que —a veces— el énfasis en una misión oscurezca las otras.

Examinado desde la obligación del estado de asegurar una educación de calidad a todos, el *Programa de las 900 escuelas* forma parte de la función de inspección y control que el estado debe cumplir sobre todas las instituciones escolares para garantizar que todas ellas ofrecen a sus alumnos una educación de una calidad aceptable.

El *Programa de las 900 escuelas*, pretende cumplir la función anterior de control o superintendencia de un modo especial, esto es a través de un apoyo especial a las escuelas que están mal (es un mecanismo de discriminación positiva).

Al pasar de la función general (asegurar una educación de calidad a todos) a su concreción en el Programa (a través de un apoyo especial a las escuelas que están mal), se está funcionando con algunos supuestos que es preciso dejar en claro:

Uno. Las escuelas que el programa atiende no están entregando una educación de calidad a sus alumnos, pero no son totalmente responsables de ello. Diciendo lo anterior en positivo, se puede señalar que se reconoce que estas escuelas poseen un conjunto de carencias que explican, al menos en parte, su bajo desempeño.

Dos. Como consecuencia del supuesto anterior se infiere (o supone) que de recibir esas escuelas un conjunto de apoyos se dará un ascenso de sus resultados.

Tres. Es importante dejar en claro que cuando se está hablando de carencias o insuficiencias que justifican la intervención de un Programa de apoyo de discriminación positiva, se trata de carencias que se deben a las condiciones de pobreza de los alumnos que se atienden o a limitaciones de las escuelas debidas a la estrechez económica del municipio sostenedor. En el caso de escuelas que posee las condiciones materiales necesarias para procurarse autónomamente un apoyo externo y los insumos que requiere, la acción del Ministerio no debería ser de discriminación positiva, sino de exigencia administrativa (volveremos sobre el punto).

A esta altura conviene profundizar el significado del acto de "recibir" el Programa, por parte de las escuelas.

Se trata de recibir un apoyo o ayuda para mejorar, por lo que sólo puede ser una recepción activa. En otras palabras, las escuelas deben estar dispuestas a realizar un conjunto de acciones para cambiar, las que se realizaran con el apoyo externo (del Programa).

Se establece así una relación educativa de cooperación entre las escuelas y el Programa, la que debe dar lugar a un convenio claro en el que se detallen las responsabilidades de las partes (la escuela y el Programa). En concreto, este convenio debe involucrar por parte de la escuela a su dirección, a su equipo docente y al sostenedor de la escuela⁶ y por parte del Programa al Departamento Provincial de Educación⁷ encargado de atender a esa escuela el cual en este acto debe nombrar a un supervisor o supervisora como responsable de la escuela.

Es el momento de preguntarse por las escuelas que no están dispuestas a recibir, en forma comprometida y activa, esta ayuda; ya sea porque la escuela juzga que lo que se le ofrece no es lo que ella necesita para mejorar, ya porque estima que está bien y no desea cambiar, ya porque el equipo de la escuela (directivos y/o docentes) no tiene las condiciones mínimas de buena voluntad y de espíritu de logro requeridas para iniciar un esfuerzo de mejoramiento.

⁶ Se llama "sustenedor" al dueño y administrador de un establecimiento educacional subvencionado por el Estado. En Chile el 90% de la educación corresponde a educación subvencionada, aproximadamente dos tercios de ella es administrada por los municipios y un tercio por sostenedores privados.

⁷ El Ministerio de Educación en Chile posee 41 Departamentos Provinciales de Educación, a través de los cuales se realizan tres grandes funciones: la supervisión técnico-pedagógica de los establecimientos educacionales, la inspección de los mismos y la vinculación del MINEDUC con la comunidad.

En los casos anteriores el MINEDUC, a través del Programa o de otra instancia que actúe en conexión con él, debiera poder tomar medidas fuertes. Así:

- En el primer caso, la escuela en forma autónoma debiera presentar al Ministerio de Educación, representado para el caso por el Dpto. Provincial de Educación respectivo, un plan de acción de dos o tres años de acuerdo al cual la escuela se compromete a un conjunto de medidas de inversión y acción para mejorar sus resultados. Tanto las medidas como la mejoría de los resultados deben presentarse de tal modo que sean fácilmente evaluables por personal del Departamento de Educación.
- El segundo y tercer caso se está frente a una situación límite. Es claro que se está frente a una escuela que recibe recursos del estado para cumplir una tarea y que no la cumple de acuerdo a los parámetros esperables. En estos casos el Ministerio de Educación debería tomar las medidas para cerrar este tipo de escuelas.

Un prerequisito para avanzar lo posible respecto de lo anterior es que el Ministerio de Educación establezca un conjunto de parámetros básicos exigibles como estándar de calidad piso a todas las escuelas, ayudando a las que trabajan en condiciones más difíciles para alcanzarlos y haciéndolos progresivamente exigibles a las restantes para seguir existiendo. Cumplido esto, es importante que el Ministerio ejerza su autoridad y cierre las escuelas no viables desde el punto de vista de la calidad del servicio que ofrecen medida en logros de los alumnos.

Otra situación que es preciso examinar es la de aquellas escuelas que apoyadas por períodos largos y realizando – al menos en apariencia - las acciones ofrecidas por el Programa no logran mejorar todo lo que se debiera. Acá hay que analizar caso por caso cada situación teniendo en cuenta que la falta de éxito puede deberse a distintas razones.

Puede darse el caso que, pese al esfuerzo de los actores hay situaciones que no dependen de ellos y que están impidiendo el mejoramiento. Por ejemplo, una mala fama sostenida por mucho tiempo que hace que ninguna familia con real interés por la educación de sus hijos los envíe a esa escuela. Estamos frente a una situación como la comentada más arriba; se trata de escuelas que deberían cerrarse.

También puede tratarse de escuelas en las que lo que el Programa propone no se realizó a cabalidad, ya sea porque falló la escuela (profesores, dirección, sostenedor), ya porque falló el Ministerio (mal desempeño del supervisor (a) encargado (a) de la escuela o del Jefe Provincial de Educación). En todos estos casos debería haber sanciones para los responsables y establecerse un nuevo contrato sobre condiciones más claras y exigentes, con un plazo y con mecanismos de seguimiento más permanentes.

Por último, hay escuelas que tienen un conjunto de "particularidades" que no fueron tomadas suficientemente en cuenta y ante las cuales es preciso fijar un nuevo plan de acción especial que las tenga en cuenta⁸. Es de notar que por esta vía el Programa se irá paulatinamente diversificando, llegando a subprogramas y a situaciones especiales.

Debemos reconocer que, en general, el Programa ha sido bastante uniforme y no ha logrado ofrecer alternativas para estos casos "particulares". Se han esbozado soluciones tales como elaborar subgrupos de escuelas con un plan de mejoramiento alternativo para establecimientos que comparten una misma situación, pero no se les ha dado un seguimiento sistemático y es todavía un desafío abierto.

La idea de un apoyo diferenciado a cada escuela estuvo presente desde la partida. Sin embargo, la proposición "cada escuela, un proyecto" y, en consecuencia, "900 escuelas = 900 proyectos" no ha logrado hacerse realidad y ha primado la "aplicación" de un programa bastante uniforme en las diferentes escuelas. Las explicaciones posibles son varias. Por una parte, se da el hecho que el tratamiento tipo resulta exitoso en la mayoría de los casos; lo que hace que no se ponga el énfasis requerido para su recontextualización en las distintas realidades que se observan en los establecimientos escolares, comunas o regiones. Por otra parte, el Programa es puesto en práctica por un sistema de supervisión habituado a ser más correa de transmisión de los niveles centrales o de sus jefaturas directas, que profesionales expertos en asesoría educacional o desarrollo institucional. No ha sido fácil para los supervisores escuchar las necesidades de las escuelas y acompañarlas, fortaleciendo sus potencialidades. Sin

⁸ Dos ejemplos: escuelas de poblaciones con mayor concentración de familias indígenas, en las que el tema lingüístico debe ser tratado de un modo diverso; escuelas que concentran a niños(as) de hogares de menores, en las que se hace necesario actuar con ellos también en los hogares.

embargo, hay que reconocer que esta dificultad radica en limitaciones del diseño general del Programa y, especialmente, en sus carencias en cuanto a seguimiento.

El desafío mayor, en esta línea, es implementar un eficiente sistema de seguimiento del Programa, que permita detectar estas necesidades específicas y catalizar los recursos humanos y materiales existentes en el ámbito nacional o local para darles respuesta. Se trata de promover el diseño de planes especiales acotados, con metas específicas y limitadas en el tiempo, que puedan operar con flexibilidad dentro del Programa "madre" unitario y nacional. Ello implica también fortalecer la función de seguimiento del equipo técnico del nivel central, velando por que las distintas estrategias diseñadas (material educativo, taller de profesores, equipos de gestión escolar, entre otros) sean validadas y ajustadas en la acción.

Recapitulemos este punto. Para lograr su plena eficacia, los programas focalizados deben formar parte de una estrategia global de apoyo y control a los establecimientos con bajo desempeño, que combine diversos instrumentos de apoyo y tenga también el recurso de cesar el funcionamiento de las escuelas que pese a los apoyos no mejoran.

5. ¿Los plazos y los tiempos?

El tema del tiempo es clave y complejo. Un programa focalizado como el de las 900 escuelas es al mismo tiempo una política pública y un proceso de cambio cultural y pedagógico. Ambos aspectos tienen requerimientos distintos; la política necesita cambios visibles y rápidos; el programa actúa en la escuela, más aún, escondido en la sala de clases o en el taller de aprendizaje, procurando un cambio en la mentalidad y manera de enseñar, que es lento, incremental y difícil de percibir.

El cambio educativo, en general, es lento. Los tiempos del cambio o del mejoramiento de estos establecimientos escolares que trabajan en sectores de pobreza son largos; porque existen resistencias y altibajos y porque la propuesta educativa del programa, rectifica aspectos profundos de la cultura escolar caracterizada por relaciones verticales y jerárquicas, por un trabajo aislado y poco colaborativo entre los docentes y por una tendencia al aislamiento frente a la cultura de la comunidad.

Este ha sido un tema complicado de gestionar en el *Programa de las 900 escuelas*. Al comienzo, en el apuro de un proceso de retorno a la democracia se dio por terminado y exitoso el proceso en muchas escuelas después de uno o dos años de trabajo. Pronto se constató que el avance se debía al apoyo externo y que una vez retirado ese apoyo la escuela volvía al punto de partida. Se comenzó a hablar entonces de la necesidad de dejar capacidades instaladas en las escuelas y se concibió el proceso de apoyo como una ruta larga y lenta hacia la autonomía de las escuelas. En concreto se comenzó a establecer convenios por tres años con las escuelas y los sostenedores. Todavía falta evaluar si ese plazo es suficiente para la mayoría de las escuelas o si sigue siendo insuficiente para muchas. En todo caso, se está avanzando en un conjunto de criterios para determinar si la escuela posee los recursos para continuar en forma autónoma o si hay aspectos en los que debe continuar recibiendo apoyo externo.

6. El cambio debe ser sistémico.

Se trata de una premisa evidente, pero que adquirió cuerpo en forma paulatina en el *Programa de las 900 escuelas*. Para lograr una transformación durable de las escuelas es preciso un cambio global, que afecte la escuela como sistema y como subsistema de un sistema educativo mayor. Es preciso combinar el efecto aula, el efecto escuela, el efecto sostenedor y el efecto sistema educativo.

La estrategia inicial, apurada por lograr pronto el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños en lenguaje y matemáticas, coloca un fuerte énfasis en el cambio de las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, y en el apoyo a los niños con retardo en los Talleres de Aprendizaje, animados por monitores de la comunidad.

En ambas instancias se propone una pedagogía basada en el desarrollo de habilidades o competencias a través de contenidos relacionados con los intereses, necesidades y experiencias previas de los niños, procurando que los propósitos del aprendizaje sean claramente comprendidos por los alumnos. Se propicia además el trabajo interactivo y cooperativo entre alumnos y docente, ya que se sabe que la interacción social es una variable que contribuye al aprendizaje, al desarrollo del pensamiento lógico, de la capacidad reflexiva y a la vivencia de valores

como la tolerancia y solidaridad. De igual modo, se privilegian las situaciones donde los alumnos puedan enfrentar y resolver problemas. Por último, se propone generar procesos de evaluación y auto evaluación al servicio del aprendizaje y no restringidos a las funciones de calificación y promoción escolar.

A corto andar, se detectó que los espacios de interacción pedagógica no eran suficientes para lograr el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, sino que era necesario poner atención también a la organización escolar completa donde otras instancias, espacios y actores, incidían fuertemente: "efecto establecimiento". Esto quedó en evidencia en las primeras evaluaciones, que definieron una insuficiente consideración del personal directivo de los establecimientos escolares,⁹ lo que dio lugar a un trabajo para fortalecer la gestión educativa de las escuelas en vistas a lograr un mayor compromiso, responsabilidad e identidad de los actores involucrados con la institución escolar. Se trabajó con los equipos de gestión comunal en 39 comunas del país. Integrados por representantes de directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas, docentes de aula, jefes de departamentos de administración educacional municipal y supervisores técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación, los equipos de gestión comunal tenían como principal función la transferencia de la propuesta de gestión a la escuela, a través de la conformación de equipos de gestión escolar (EGE), inexistentes hasta ese momento en la escuela básica chilena.

Se capacitó a estos equipos en un nuevo enfoque de gestión cuyos ejes eran la planificación estratégica, la participación de todos los estamentos en la gestión del establecimiento escolar y una gestión directiva al servicio del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. En esta perspectiva, se propusieron temas y prácticas que apuntaban al desarrollo de un proyecto educativo institucional y al trabajo en equipo en las escuelas.

⁹ Segundo un estudio desarrollado por UNESCO en 1992, las acciones del programa no entregan a los directores elementos suficientes para juzgar y explicitar los logros concretos de sus profesores y para tomar decisiones de gestión centradas en la calidad de los aprendizajes En: MINEDUC, Antecedentes para la Evaluación de Medio Término del MECE básica, (documento no publicado), Santiago, 1996.

Adicionalmente, la estrategia de conformación de equipos de gestión comunal tenía como propósito mejorar la coordinación entre los tres niveles del sistema educativo bajo cuya responsabilidad se desenvuelve hoy día la educación pública municipalizada: la escuela, el sostenedor municipal y el departamento provincial del Ministerio de Educación: "efecto sistema".

Esta apertura al sistema educacional se profundizó entre 1996 y 1997, ya que se producen importantes cambios en el sistema educativo que obligan a repensar la estrategia del programa, haciendo parte de su acción los nuevos lineamientos impulsados por la Reforma Educacional. Entre estos cabe mencionar la medida tendiente a que las escuelas y liceos comiencen a funcionar en jornada completa y no sólo medio día como lo hacen en la actualidad, la incorporación de la tecnología informática en los establecimientos educacionales, a través de la red computacional Enlaces y el inicio de una Reforma curricular de gran profundidad.

No es posible referirse a una mirada sistémica del Programa sin recalcar la enorme importancia de la supervisión. De hecho, los supervisores y supervisoras son los grandes gestores del Programa; es a través de ellos que el apoyo del MINEDUC llega a las escuelas y también, ¿cómo no decirlo?, es en el ámbito de la supervisión que muchas veces el Programa se diluye, pierde foco e intensidad. Ello ya por recarga del sistema de supervisión, ya porque no se capta siempre como "justo" el dedicarle mucho más tiempo a unas escuelas dejando otras sin atender. La conducción del Programa debe atender muy especialmente a la capacitación de los supervisores y a que el Programa llegue a los Departamentos Provinciales en forma ligada y coherente con el resto de las acciones que se les solicitan a los supervisores.

Recapitulemos otra vez. De la intervención puntual y acotada de los primeros años, se pasa progresivamente a un apoyo integral y sistémico a la escuela (Ver Esquema 1) a través del cual se pretende potenciar a los distintos actores que influyen decisivamente en la institución escolar para asumir los nuevos desafíos que le impone la sociedad y aprovechar los nuevos recursos puestos a disposición por la Reforma.

Concluyendo...

Si hay alguna idea que hilvana estas consideraciones aparentemente disímiles es la *exigencia de la coherencia política que es preciso lograr en educación*. Esta coherencia, siempre difícil de lograr y nunca plenamente alcanzable, es un elemento fundamental para éxito de las políticas. Se trata, en el fondo, de lograr que los miles de actores que intervienen en el sistema educativo se orienten unitariamente y reafirmen las mismas metas; para nuestro caso lograr "una educación de calidad para todos".

Experiencias

Chile

Programa de las 900 escuelas: lecciones y desafíos

*T*ras algo más de 10 años de implementación, este Programa ha focalizado su acción en las escuelas gratuitas chilenas en que se registran más bajos rendimientos, ha transitado un camino que abre perspectivas y plantea nuevos desafíos.

Walter Parraguez¹

Una escuela que asume la diversidad de sus alumnos y por tanto una escuela donde todos los niños aprenden; en la que los profesores se actualizan, reflexionan sobre sus prácticas y se responsabilizan por los aprendizajes de los estudiantes; en la cual el trabajo cooperativo es un hábito para sus directivos, docentes y alumnos; en la que existe una alianza entre las familias de los estudiantes y la escuela; donde todos estos distintos actores participan en la elaboración de su propio proyecto educativo, esa es la escuela que pretende construir el Programa de las 900 Escuelas (P-900).

En el tránsito hacia esa meta, el P-900 ha recorrido y ha hecho camino ya por más de 10 años, dando inicio a una serie de iniciativas de innovación que forman parte de la Reforma Educativa que impulsa Chile, cuyo objetivo central es mejorar la calidad y la equidad de la educación y responder a las necesidades del proceso global de modernización, que requiere de unidades educativas capaces de desarrollar en directivos, docentes y alumnos, habilidades y competencias que faciliten el aprender a aprender.

¹ Periodista. Profesional integrante del equipo del nivel nacional del Programa de las 900 Escuelas del Ministerio de Educación de Chile desde 1991.

Un aspecto que distingue al Programa es focalizar su acción en aquellas escuelas gratuitas con más dificultades, con menores logros en materia de aprendizajes de sus alumnos. Por tanto su énfasis es la equidad: avanzar en brindar igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad a quienes viven situaciones de pobreza.

"En esta escuela todos los niños aprenden", ha sido el lema que ha acompañado al P-900 desde sus inicios en 1990, que más que una frase da cuenta del convencimiento de que no hay escuelas buenas y malas, sino más bien es la desigualdad social la que hace que algunas unidades educativas y sus alumnos se encuentren en condiciones de desventaja. Los resultados obtenidos por establecimientos del P-900 en las pruebas realizadas por el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE²) han demostrado que, en términos generales, si en esas escuelas se entregan más y mejores recursos, si se les otorga apoyo material y asesoría técnica adecuada, esa brecha que separa a aquellos establecimientos que atienden a sectores pobres y el resto se reduce.

Sin embargo, los logros no permiten señalar que el camino ya está recorrido y que no queden aún muchas tareas pendientes. Persisten tensiones, aspectos poco logrados, necesidad de profundizar en algunos campos en esta actividad tan dinámica como es la educación, en la que precisamente, el avance en la solución de algunos problemas abre, un nuevo y amplio abanico de desafíos.

Marco previo

Por mucho tiempo el esfuerzo de la educación básica chilena apuntó a construir un sistema nacional que fuera capaz de acoger a todos los niños en edad escolar. Lograr esa cobertura aparecía como un requisito para la democracia y para hacer posible el desarrollo económico.

En 1920 la Ley de Instrucción Primaria planteaba la necesidad de una política que permitiera a cada niño llegar a la escuela. Con el paso del tiempo, la meta se fue acercando. También fue subiendo la cantidad de años de escolaridad estimada como obligatoria, hasta llegar a los ocho actuales.

2 Ver "El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE por Ernesto Toro Balart en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas N°11 , 1992.

Cobertura sistema escolar chileno 1999

	Educación Parvularia	Educación Básica (6 a 13 años)	Educación Media (14 a 17 años)
Obligatoriedad	No	Si	No
Nº de años	2 (*)	8	4
Matrícula	270.267	2.253.171	774.034
Porcentaje cobertura	24%	95%	80%
Nº establecimientos	-	10.000	1.600

(*) Nivel de Transición 1 y Nivel de Transición 2

Hoy, el objetivo está prácticamente cumplido: más del 95% de los niños que tiene entre 6 y 14 años cursa enseñanza básica. Los que quedan fuera del sistema lo están por razones como extrema pobreza o desintegración familiar, pero no porque la oferta de matrícula sea insuficiente. No obstante, en educación media la deserción sigue siendo un problema.

El desafío actual tiene que ver más bien con la calidad y con hacerse cargo de las desigualdades internas y externas con que los alumnos llegan y/o reciben educación dentro del sistema. En el caso de la enseñanza básica, los diagnósticos que posteriormente dieron origen a la política educacional iniciada en 1990, establecieron que la lecto-escritura y la matemática elemental no eran dominados por buena parte de los niños al término del primer ciclo básico de cuatro años. Sin estas destrezas se les limitaba la posibilidad de acceder al resto de los aprendizajes.

Esta conclusión se basó entre otros datos, en los arrojados por diversas pruebas nacionales aplicadas a los estudiantes. Los resultados de la Prueba de Evaluación de Rendimiento (PER) en los años 1982 y 1984, y del SIMCE en 1988 eran desalentadores. Pero además daban cuenta de una gran diferencia: los colegios privados pagados llegaban a promedios de alrededor del 80%, mientras las escuelas gratuitas apenas bordeaban el 55%. En cuanto a la repitencia, los indicadores señalaban un 2.2% en los establecimientos pagados contra un 7.8% en los subvencionados por el Estado.

Detrás de las estadísticas estaban presentes las desigualdades externas e internas al sistema que actúan en desmedro de los más desposeídos. Los niños llegan con diferencias socioculturales que no son consideradas y, por tanto, todos son sometidos a una transmisión cultural similar, con lo que las desigualdades se aumentan.

Entre las diferencias internas están las marcadas por la condición urbana o rural del establecimiento, o por su dependencia de municipios con más o menos recursos. Esto último determinará que el currículum sea transmitido a través de medios materiales y modalidades pedagógicas diversas, en desmedro de los más pobres.

Si a esto se agrega que se ha comprobado que el rendimiento escolar tiene relación con factores tales como la nutrición -además del nivel cultural del ambiente-, resulta claro que la única manera de superar estas diferencias en lo inmediato es aplicar un criterio de discriminación positiva. Para que el paso de los niños por la escuela tenga un resultado justo, no basta con un tratamiento igualitario; se precisa dar más apoyo al que tiene mayores dificultades para aprender, lo que se traduce en destinar mayores recursos hacia los establecimientos que acogen a alumnos más pobres. Sólo así es posible pensar en producir resultados finales crecientemente similares.

Modalidad Administrativa

	Porcentajes
Educación particular pagada	8.3%
Educación particular subvencionada	32.7%
Educación municipal	57.1%
Corporaciones (*)	1.8%

(*) Gremios o corporaciones privadas que administran liceos técnico profesionales.

Estrategia inicial

En este contexto se inscribe el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres o Programa de las 900 Escuelas, que se inició el 12 de marzo de 1990 y se constituyó en la primera respuesta de los gobiernos democráticos tras la etapa de dictadura, a las necesidades surgidas del diagnóstico de la realidad educacional chilena, que plantea como desafío elevar la calidad, distribuir la educación con equidad e incorporar a la comunidad en la tarea educativa.

El Programa fue concebido como un apoyo educativo a establecimientos que se encontraban en la franja del 10% más bajo de los resultados de la prueba SIMCE en lenguaje y matemáticas. Para hacer efectivo este apoyo y llegar con la propuesta del P-900 a las escuelas, se contó con la mediación de los supervisores técnico-pedagógicos del Ministerio, que se encuentran en los 41 Departamentos Provinciales de Educación distribuidos a lo largo del país.

En su diseño inicial contempló acciones centradas tanto en los profesores como en los alumnos del primer ciclo básico (1º a 4º grado) y se orientó fundamentalmente a mejorar los aprendizajes en las áreas de la lecto-escritura y matemática, considerados fundamentales para acceder al resto de ellos. La opción de centrar los esfuerzos en el nivel básico surge del convencimiento de que una escuela pedagógica y materialmente bien dotada, es capaz de contrarrestar las desventajas que pueden traer los niños producto de su formación inicial. Más tiempo de atención, disponibilidad de textos, materiales didácticos, profesores con una capacitación permanente, suplen la menor preparación previa.

La estrategia pedagógica que está a la base de la propuesta del P-900 puede resumirse en tres criterios:

- Un principio generalmente aceptado señala que se accede a los nuevos lenguajes a partir de los ya conocidos. En el caso de los niños de sectores populares esto no siempre es aceptado al producirse un quiebre entre la cultura (lenguaje) de la escuela y la cultura (lenguaje) de su entorno. En este sentido el Programa reivindica el habla del alumno como punto de partida y plantea que este debe ser escuchado y su expresividad incentivada. Esto también es así en el caso de matemática, en que es importante valorar el conocimiento que trae el niño producto de la utilización que ya hace de ella en su vida cotidiana.
- En el aprendizaje debe llegarse a lo universal partiendo de la experiencia particular y volver a ella enriqueciéndola de nuevas significaciones y posibilidades. Esto se expresa, por ejemplo, en el uso de juegos y material didáctico, en resolver problemas matemáticos a partir de la propia experiencia o en aplicar –de manera recurrente– lo que se está aprendiendo en lo cotidiano y familiar.
- El aprendizaje debe fortalecer la autoestima y el autoconcepto positivo en los niños. El déficit en el crecimiento afectivo y social suele ser causa de mal rendimiento escolar, repitencia y muchas veces de abandono de la escuela por parte de niños de sectores de pobreza.

De allí que en la propuesta se incluya la valoración de los conocimientos y experiencias de los distintos actores involucrados, como supervisores, profesores o directores de escuela. Sin embargo, no quiere decir que no se introduzcan nuevas metodologías y que no se hagan aportes provenientes de la reflexión teórica o de la investigación. De lo que se trata es de, junto con incluir elementos nuevos, valorizar lo que profesores y supervisores saben y posibilitar que aporten y trabajen colectivamente lo novedoso a partir de lo que ya existe.

También se ha tenido en cuenta que, para mejorar la calidad de la educación, se requiere de una buena disposición de las personas en cuanto a adhesión y entusiasmo por la tarea. Por eso las actividades se han planteado como tareas compartidas; se ha pretendido que los profesores valoren el entorno cultural de los niños, superando caracterizaciones negativas en relación a la familia popular y a los sectores pobres, y se enfatiza en que el Programa se apoya y fortalece en dos agentes claves: el supervisor, como funcionario que entrega apoyo técnico-pedagógico, y el profesor, como responsable del aprendizaje de cada niño.

A partir de esas consideraciones el P-900 desarrolló inicialmente cuatro líneas de acción implementadas por el equipo central y los supervisores. Estos últimos fueron capacitados en jornadas exclusivas del Programa en los primeros años y luego en conjunto con otros programas del Ministerio.

Mejoramiento de infraestructura

Como una forma de apoyar la propuesta pedagógica, se financió el mejoramiento de la planta física de 800 escuelas municipales, dando prioridad a aquellas reparaciones que, a juicio de los profesores, tenían más incidencia en el rendimiento escolar. En 1992 esta línea fue asumida por el Programa MECE Básica y posteriormente por el Departamento de Inversiones del Ministerio de Educación.

Talleres de Perfeccionamiento Docente

Destinado al perfeccionamiento en servicio de docentes de 1º a 4º básico, se constituyó un taller orientado a potenciar su capacidad técnica de modo de elevar los aprendizajes de los niños. Este espacio participativo facilita el intercambio de experiencias, el enriquecimiento teórico y promueve la innovación de las prácticas.

Bibliotecas de aula y materiales didácticos

Para facilitar el paso de una práctica pedagógica tradicional a una moderna y activa, se entregaron bibliotecas de aula, manuales destinados a los docentes, fichas de trabajo para los alumnos en las áreas de lenguaje, matemática y desarrollo personal, cuadernos de trabajo para los niños con su respectiva guía para el profesor, grabadoras, multicopiadores para la confección de materiales propios, y materiales didácticos tales como juegos de letras móviles, foninaipes, tarjetas par impar, dominó de palabras, sistema numérico y otros.

Talleres de Aprendizaje

En cada escuela se crearon Talleres de Aprendizaje (TAP) que funcionan durante el segundo semestre, destinados a apoyar a niños de 3º y 4º año básico que presentaban retraso escolar durante la primera parte del año. Los TAP están constituidos por grupos de no más de 20 niños y son animados por una pareja de monitores de la comunidad, los que son capacitados previamente y durante el desarrollo del taller por los supervisores. Funcionan dos veces a la semana en horario distinto al de las clases.

Evolución del diseño

Desde sus inicios el foco del Programa ha sido optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Al comienzo se limitó a la relación docente-alumno, sin embargo luego se fue ampliando al considerar el funcionamiento global de la escuela y su relación con el entorno y el sistema educativo en general.

Pese a que la conducción se ejerce a través de un equipo de profesionales desde el nivel central, existe retroalimentación permanente tanto respecto de las propuestas como los efectos de las acciones emprendidas, ya que son recontextualizadas y evaluadas por los coordinadores regionales y provinciales del Programa a partir de la información obtenida por los supervisores de lo que ocurre en el terreno. Diversas evaluaciones externas también han aportado una mirada crítica. En este sentido se puede sostener que la Coordinación Nacional del P-900 ha estado atenta a lo que ocurría con su implementación y eso ha hecho que su diseño original haya tenido modificaciones.

El primer gran cambio que experimentó el P-900 fue el paso de un programa de emergencia - que en sus primeros cuatro años fue financiado por la cooperación internacional (Gobiernos sueco y danés) - a su institucionalización plena, como un componente de la División de Educación General del Ministerio de Educación, financiado por el presupuesto nacional.

Luego el Programa extendió su apoyo más allá de lo pedagógico, entregando una asesoría integral a las escuelas. También amplió su acción, inicialmente centrada sólo en el primer ciclo básico, a todos los niveles (de párvulos a 8º básico). Otro cambio experimentado fue el paso gradual de un Programa que llegaba desde un nivel central y simplemente se aplicaba en las escuelas, a un Programa que exige compromisos de los distintos actores y por tanto hay una responsabilidad en los resultados.

Estos cambios en su estrategia han llevado a incorporar otras líneas de acción:

Fortalecimiento de la Gestión Educativa

En las primeras evaluaciones se detectó la necesidad de incorporar más activamente a los docentes directivos en las acciones del Programa. Para ello se diseñaron carpetas que abordaban los temas "Vocación e identidad de la escuela", "Calidad de la educación", "Evaluación participativa" e "Incorporación de apoderados y alumnos en la tarea educativa".

Sin embargo, con el desarrollo del Programa, se hizo más evidente la necesidad de profundizar la apropiación e institucionalización del conjunto de las innovaciones propuestas por parte de las escuelas, lo que hizo necesario apoyar en forma más específica a los directivos de los establecimientos. Así surgió la línea de Fortalecimiento de la Gestión Educativa, que está orientada a capacitar a directivos docentes en el desarrollo de competencias y habilidades en gestión participativa, planificación, liderazgo y trabajo en equipo. Para ello se promueve la constitución de Equipos de Gestión (EGEs), una de cuyas principales tareas es la generación y la puesta en práctica del Proyecto Educativo Institucional de la escuela.

Relación Familia Escuela

Otro aspecto que no estuvo explícitamente en el diseño inicial fue la relación familia-escuela. Al hacerse cada vez más evidente la importancia de esa

alianza en los resultados de los aprendizajes de los niños, el tema se transformó en una nueva línea de acción. Esta promueve los encuentros entre padres y profesores, la apertura de espacios de participación a los apoderados en la sala de clases, la recopilación y difusión de buenas experiencias desarrolladas y aporta herramientas para mejorar instancias normales tales como reuniones de apoderados, convivencias, o actividades formativas.

Actividades Formativas Complementarias

Esta línea se puso en marcha en 1998 y a la fecha está restringida a un 10% de las escuelas del Programa. Con ella se pretende generar actividades que respondan a las inquietudes de alumnos del segundo ciclo básico (5º a 8º) en relación a diversos temas, entre los que se destacan medio ambiente, deportes y recreación, ciudadanía, artes, prevención del consumo de drogas y alcohol. Las actividades tienen lugar fuera del horario de clases y son asesoradas por un profesor monitor.

Reforma Educacional

Entre 1996 y 1997 se producen cambios importantes en el sistema educativo que inciden en la estrategia del Programa. Se inicia el proceso que debe culminar con la incorporación de todos los establecimientos educacionales del país a un régimen de Jornada Escolar Completa. También se comienza con la introducción de la informática en las unidades educativas al crearse la red Enlaces, que permite la comunicación entre escuelas y de éstas con el mundo vía Internet. Finalmente, en 1996 se decreta un nuevo marco curricular para la educación básica. Estos cambios obligan a los equipos técnicos a desarrollar un apoyo más integral a la escuela, asumiendo los desafíos que plantea la Reforma.

Planes trianuales

A partir de una recomendación surgida de una evaluación hecha por el Ministerio de Hacienda a distintos programas sociales de gobierno, desde 1998 el P-900 amplió su apoyo a la escuela completa: desde educación parvularia a 8º básico. También a partir de esa fecha se diseñó una nueva modalidad que plantea la permanencia de las escuelas por tres años en el Programa, previo compromiso de parte de los sostenedores (municipales o particulares), directores y jefes de los Departamentos Provinciales de Educación del Ministerio.

El apoyo trianual permite el cumplimiento de metas anuales evaluables sistemáticamente por la escuela, con la asesoría del supervisor. En este sentido se definieron tres etapas: un primer año de apoyo inicial y de conocimiento de la propuesta; un segundo, de apropiación; y finalmente una etapa de consolidación de la autonomía en las distintas áreas que impulsa el P-900.

Al ingresar al Programa el establecimiento educacional, a través de su equipo directivo, se compromete a procurar la permanencia de los docentes durante los tres años y a facilitar su participación en los Talleres de Profesores, los que se efectúan en horario de servicio de los docentes; a generar condiciones para la adecuada realización de los Talleres de Aprendizaje; a asegurar la participación de directivos y representantes de los docentes en la conformación del Equipo de Gestión; a desarrollar acciones tendientes a fortalecer la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, y a incentivar el uso efectivo del material educativo proporcionado, facilitando el acceso a él tanto de profesores como monitores y alumnos.

Por su parte el Ministerio y el Programa se comprometen durante tres años a entregar materiales educativos de apoyo para la implementación de los nuevos planes y programas de estudio - tanto para docentes como estudiantes –, así como materiales para monitores y niños del TAP, padres y apoderados; a proporcionar asistencia técnica mediante los supervisores en perfeccionamiento docente, apoyo a directivos en materia de gestión educativa y capacitación de monitores.

Para el egreso del Programa también se establecieron algunos criterios. En primer lugar superar la franja del 10% de escuelas que se sitúan en los deciles inferiores de los resultados SIMCE de los cuatro años básicos a nivel provincial. En segundo lugar, haber logrado la consolidación en al menos un 60% de indicadores de logro definidos para las áreas de gestión educativa, mejoramiento de las prácticas pedagógicas, espacios para el desarrollo profesional e integración de la familia y la comunidad.

Impactos del programa

Diversas acciones que llevó a cabo el P-900 en sus inicios abrieron caminos que luego fueron asumidos por otras instancias del Ministerio, como el mejoramiento de infraestructura o la entrega de bibliotecas de aula y otros materiales didácticos. Una acción relevante en este sentido fue el desarrollo de una experiencia piloto en 1991 con 106 escuelas unidas y bidocentes de las regiones IX y X, que permitió al año siguiente iniciar el proyecto que hoy es Básica Rural.

También el Programa P-900 ha sido un factor relevante en el proceso de cambio educativo en que está empeñado el país. De hecho es iniciador de los Programas de Mejoramiento e Innovación, uno de los pilares en que se sustenta la actual Reforma en marcha. También su experiencia fue recogida para la elaboración de nuevos planes y programas de estudio que dan cuerpo al cambio curricular, núcleo central de la Reforma.

En estos más de 10 años, 2.500 escuelas han participado en el P-900 durante al menos un año, produciendo en términos generales avances importantes en el rendimiento promedio de sus alumnos. Es así como en los resultados de la prueba SIMCE de 1988 – considerados para ingreso de escuelas al Programa en 1990 – los establecimientos incorporados al P-900 registraban un promedio de 43.15% en lenguaje y matemáticas, cifra que subió a 52.11 en 1990, a 60.91% en 1992, a 61.62 en 1994 y a 64.34 en 1996.

Respecto a la brecha entre escuelas P-900 y el resto de los establecimientos subvencionados, durante el mismo período se pasó de una diferencia de casi 9.4 puntos en 1988 a sólo 3.5 puntos en 1996.

Impacto Programa 900 Escuelas en resultados SIMCE

	1988	1990	1992	1994	1996	Diferencia 1988-1996
Escuelas subvencionadas	52.55	58.98	66.37	67.74	67.93	15.38
Escuelas P-900	43.15	52.11	60.91	61.62	64.34	21.19
Diferencia	9.40	6.87	5.46	6.12	3.59	5.81

Nota: Escuelas subvencionadas corresponden al promedio ponderado de la totalidad de escuelas municipales y particulares subvencionadas medidos por el SIMCE. Están desagregadas las escuelas P-900, que en este caso corresponden a establecimientos incorporados al Programa entre 1990 y 1996, es decir se entregan resultados de las 2.099 escuelas que a la fecha había participado por uno o más años en el Programa.

Otro indicador de eficiencia interna se refiere a la disminución de la reprobación en las escuelas apoyadas por el Programa. Entre 1990 y 1998, el porcentaje de reprobados en los establecimientos P-900 bajó de 10.1% a 4.1%.

Indicadores eficiencia interna escuelas P-900

	Primer ciclo básico			Segundo ciclo básico		
	1990	1998	Variación	1990	1998	Variación
Aprobados	87.3%	94.3%	8.0%	86.2%	92.9%	7.8%
Reprobados	10.1%	4.1%	-59.4%	10.3%	5.1%	-50.5%
Retirados	2.5%	1.6%	-36.0%	3.6%	1.9%	-47.2%

Nota: se consideró a todos los establecimientos que participan o participaron en el Programa entre 1990 y 1998.

A partir de 1999 la prueba SIMCE fue modificada, entre otras razones, para incorporar los cambios curriculares introducidos en el sistema escolar. Por ello no es posible hacer una comparación exacta con los resultados anteriores. Sin embargo, las escuelas P-900 en general subieron 11 puntos en lenguaje y 5 en matemáticas, en relación con la prueba anterior de los cuartos años básicos rendida en 1996.

Aprendizajes y desafíos para el programa

La experiencia recogida en la implementación del Programa a lo largo de estos 10 años muestra resultados, deja diversas enseñanzas y continúa ofreciendo desafíos.

Cobertura del Programa de las 900 Escuelas

Participantes	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Escuelas	969	1.278	1.123	1.097	1.060	988	900	862	893	913
Profesores	5.237	7.129	6.494	5.406	5.626	5.135	4.806	4.414	10.795	11.367
Alumnos	160.182	219.594	191.415	170.214	165.758	152.326	141.316	137.689	285.766	294.003
Monitores	2.086	2.800	2.500	2.350	2.300	2.186	1.802	1.745	1.800	1.826
Niños TAP	34.000	50.000	40.000	38.000	35.000	32.900	28.000	26.000	36.000	36.520

La primera conclusión es que tanto el diagnóstico inicial como la estrategia global parecen correctas.

Junto con el balance positivo de los resultados obtenidos hasta la fecha, en prácticamente todas las líneas del Programa surgen desafíos muy concretos.

Uno más bien general, pero que apunta a lo medular, es el cambio de prácticas de los docentes. Este proceso aún está en desarrollo y ha experimentado avances, que se expresan por ejemplo en que la mayoría de los profesores asume que las propuestas del P-900 y de la Reforma son necesarias y positivas. Sin embargo el grado de transferencia al aula de los cambios metodológicos es dispar, ya que los nuevos enfoques chocan a veces con la formación recibida, con prácticas muy enraizadas como el individualismo, la dificultad para compartir estrategias y responsabilidades por los resultados con otros colegas, el protagonismo en la sala de clases o prejuicios respecto a las familias de los alumnos.

Prácticas docentes

Una instancia que permite avanzar en el cambio de las prácticas es el Taller de Profesores. Es por tanto necesario enfatizar allí la participación activa, la discusión a partir de sus prácticas y experiencias, el análisis de problemas que enfrentan en el aula y la búsqueda de soluciones en forma cooperativa que sean luego aplicadas en la sala de clases.

Un avance que se está buscando en esta línea, es la introducción de la observación de clases como una práctica entre docentes.

Los materiales que entrega el Programa están orientados a apoyar el cambio de prácticas, tales como el trabajo en grupo, preparación de guías de trabajo, utilización de conocimientos previos e intereses de los estudiantes, incentivar la participación y el protagonismo de los alumnos. De acuerdo a evaluaciones externas, muchas veces el uso de los materiales es más bien pasivo y no siempre se emplean con el propósito para el que fueron diseñados.

Esta situación plantea la necesidad de capacitar previamente a los supervisores – mediadores que participan del Taller de Profesores - en el uso de los distintos materiales, situación que sí ocurría en los primeros años del Programa. Otra iniciativa que se está estudiando es que el P-900 haga una oferta de materiales y que de entre ellos el profesor opte por los que estime más pertinentes para su trabajo.

Integración de los TAP

Respecto a los Talleres de Aprendizaje aparecen dos desafíos. La extensión de la jornada escolar dificulta el establecer un horario para su desarrollo. Al haber jornada de medio día simplemente el TAP se programaba en el horario contrario al de clases. También es preciso integrarlo más con el Taller de Profesores y articularlo crecientemente con el quehacer general de la escuela. Un avance importante en ese sentido se realizó últimamente al incorporar a un profesor coordinador por escuela, quien participa en el proceso desde la capacitación inicial de los monitores.

Impulso a Equipos de Gestión

Un desafío importante tiene que ver con la línea de Gestión. Esta es una línea más bien nueva en el Programa, que cada vez se percibe como una de las más importantes. Desde el punto de vista interno de la escuela es preciso avanzar en establecer al EGE como una instancia que vaya más allá de aspectos administrativos y de su mera instalación, para convertirse en el impulsor del cambio de prácticas y de conducción de la escuela. También hay un desafío en afianzar su relación fluida con los administradores de las unidades educativas, que en el caso de las escuelas municipales – la mayoría de las participantes en el P-900 - son los Departamentos o Corporaciones Municipales de Educación.

Intensificar la alianza familia-escuela

En el caso de Familia-Escuela, el camino avanzado es menor y están como desafíos promover espacios de reflexión sobre el tema en los Talleres de Profesores y al interior de los Equipos de Gestión y asegurar en las reuniones de apoderados y otras instancias que exista información e intercambio acerca de los cambios curriculares, la jornada escolar completa, las actividades de aprendizaje que desarrollan los niños y conversaciones respecto de las preocupaciones de los padres y los acuerdos necesarios para enfrentarlas.

Escuelas que no avanzan lo suficiente

Otro desafío por resolver es el de las escuelas que permanecen por muchos años en el Programa (desde 1990 o 1992 por ejemplo) y que pese a avanzar respecto de sí mismas en la prueba SIMCE no logran superar la barrera del 10% inferior provincial en ese sistema de medición. Para las unidades educativas

que se encuentren en esa situación al terminar el año 2000, está contemplada la realización de un estudio especial, que entregue un diagnóstico y proponga estrategias de apoyo específicas para superar aquella situación.

La supervisión

Un tema relevante es el de la mediación de los supervisores técnico-pedagógicos. Una de las ventajas ha sido el incorporar de manera sistemática a estos profesionales en la introducción de innovaciones, lo que ha permitido cambiar su función de control a una de apoyo y asesería, mejorando su relación con las escuelas. Pero, por otra parte, la gran cantidad de tareas producto de las diferentes iniciativas de la Reforma Educacional que recaen sobre estos brazos operativos del Ministerio, y que exceden con mucho la implementación del P-900, les provocan una enorme recarga de trabajo.

En cuanto a la atención de escuelas del Programa, al interior de los Departamentos Provinciales de Educación se han dado dos modalidades. Una de ella consiste en formar un grupo de supervisores que atiende exclusivamente a establecimientos participantes del P-900. Otra asigna a un mismo supervisor escuelas tanto del P-900 como de otros programas.

Un aspecto clave para asegurar la calidad del apoyo a las escuelas es la capacitación directa de supervisores por parte de los equipos profesionales del nivel central. Esto, que fue una práctica sistemática en los primeros años, se fue perdiendo, pero se recuperará a partir del año 2001.

Descentralización

A primera vista se percibe como necesario avanzar en los procesos de descentralización a nivel general en el servicio educativo, incluyendo el tema de la focalización. El Programa ha avanzado desde los inicios, desde que toda acción estaba planificada con todo detalle, a programaciones más globales y flexibles, a la entrega de sugerencias para la realización de acciones, pero dejando márgenes importantes al diseño, programación y manejo de los recursos para llevar adelante las actividades a nivel regional o local.

Por otra parte, cabe analizar las tensiones y riesgos que puede acarrear una descentralización de políticas de discriminación positiva como el P900. Por ejemplo, la definición del universo de escuelas focalizadas. A veces a nivel local pueden primar razones subjetivas o políticas para incorporar o dejar fuera una es-

cuela, lo que no sucede cuando la decisión viene de un nivel que es ajeno a este tipo de situaciones o presiones.

Queda claro que se requiere de una acción desde el Estado para avanzar en la equidad y que la política de discriminación positiva produce resultados. Sin embargo, persisten desigualdades si se observa la totalidad del sistema educativo, lo que da cuenta de la existencia de variables propias de situaciones de extrema pobreza que obviamente no se superan con la mera focalización que apunta a aspectos técnico pedagógicos.

Pareciera entonces necesario recorrer un camino que lleve, por ejemplo, a convenios intersectoriales para resolver problemáticas socio-económicas de la población atendida por estas escuelas, a financiamientos diferenciados a municipios de mayor vulnerabilidad socioeconómica, a entrega de incentivos para captar crecientemente a profesores motivados para trabajar en estas escuelas, a otorgar mayores atribuciones a los directivos de las escuelas tanto para el manejo de recursos como para selección y evaluación de los docentes, entre otros. Estos y otros mecanismos son parte de los desafíos que están siendo promovidos como futuras políticas complementarias que aseguren la sustentabilidad de los logros obtenidos por el *Programa de mejoramiento de la calidad en escuelas básicas de sectores pobres* o Programa de las 900 Escuelas.

En suma, parece correcto avanzar en la descentralización, pero falta aún definir con más claridad una política de discriminación positiva que asegure recursos tanto materiales como humanos y técnicos en los distintos niveles. Sin ello, la descentralización pudiera poner en riesgo la equidad.

ANEXO

Principales materiales elaborados por el Programa

LENGUAJE INTEGRADO I

Condemarín, Mabel; Galdames, Viviana y Medina, Alejandra

296 páginas

Manual para docentes de primer ciclo básico, constituido por 31 módulos de trabajo que apoyan el desarrollo del lenguaje oral y escrito de acuerdo a las nuevas propuestas del subsector. Integra de manera práctica y teórica el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Cada módulo incluye tanto una fundamentación teórica, como sugerencias de tipo metodológico; temas de reflexión y evaluación de logros.

LENGUAJE INTEGRADO II

Condemarín, Mabel y Medina Alejandra

374 páginas

Manual para docentes de segundo ciclo básico, estructurado en tres partes principales: Las competencias lingüísticas y comunicativas: un proceso constructivo; Estrategias de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, y Contextos para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

Teniendo como base los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios definidos por la Reforma Curricular, es un apoyo importante para la implementación de los nuevos programas de estudio de los diferentes subsectores. Cada uno de ellos requiere de buenas competencias lingüísticas y comunicativas, indispensables para el manejo y comprensión de los contenidos, y la expresión del pensamiento.

HABIA UNA VEZ UN CIRCO

Condemarín, Mabel; Gajardo, A. María y Medina, Alejandra

Cuaderno del alumno, 40 páginas; guía para el profesor, 33 páginas.

Cuaderno de uso individual, orientado especialmente a alumnos de 1º y 2º básico.

Contiene variadas actividades estructuradas en torno al tema del circo, en las cuales se han integrado los modelos holístico y de destrezas. Contribuye a desarrollar el lenguaje oral y escrito de los niños y niñas del primer y segundo año básico.

LOBO ¿ESTÁS?

Condemarín M. – M. Gajardo, A. M., Medina A.

Cuaderno del alumno, 40 páginas; guía del profesor, 48 páginas.,

Cuadernillo con actividades que tiene como tema central los juegos infantiles.

Contribuye a desarrollar el lenguaje oral y escrito de los niños y niñas de primero y segundo año básico y se basa en la integración del modelo holístico y de destrezas.

INTERROGRACION DE TEXTOS AUTENTICOS. ROTAFOLIO

Equipo de Lenguaje/Matemática

Programa de las 900 Escuelas

Rotafolio 37 páginas; guía para el profesor, 46 páginas.

Muestra diferentes textos funcionales pertenecientes al entorno de los niños: nombres de calles, afiches, propagandas, gráficos, cuentas de servicio, etiquetas, nombres de diarios y revistas.

Los textos facilitan a los alumnos la comprensión de sus características y la forma específica de ser leídos.

EN EQUIPO

Programa de las 900 Escuelas

Condemarín, M: Galdames, V: Medina, A.

Cuadernillo del alumno, 54 páginas; guía para el profesor, 22 páginas

Este material didáctico desarrolla competencias lingüísticas y comunicativas de niños y niñas de 5º y 6º año básico. Incluye actividades de desarrollo de la comprensión lectora y de la producción de textos.

Consta de 19 unidades referidas al deporte.

CUADERNO DE CALIGRAFÍA

Equipo de Lenguaje Programa 900 Escuelas

Conjunto de 66 hojas para los alumnos de 1º básico destinadas a facilitar la elaboración de textos con la modalidad de escritura cursiva o ligada; guía para el profesor, 72 páginas.

EL DIARIO EN LA ESCUELA

Condemarín, Mabel y Medina Alejandra

Texto para alumnos, 133 páginas; guía para el profesor, 57 páginas.

Material de apoyo educativo para el Subsector de Lenguaje y Comunicación, dirigido a alumnos de 8º año básico. Introduce la prensa escrita como un recurso didáctico para la implementación curricular del sector, desarrollando diversas actividades a partir de las secciones que conforman periódicos y revistas.

VIDA, NÚMEROS Y FORMAS

Gálvez, G. Navarro, S. Riveros, M. Zanocco, P.

205 páginas

El texto apoya los talleres de perfeccionamiento para docentes de primer ciclo básico. Formado por 14 talleres que incluyen sugerencias de actividades para el docente y el alumno, referentes al desarrollo de tres temáticas: resolución de problemas, iniciación a la geometría y operatoria aritmética.

TILÍN - TILÓN

Riveros, M – Gálvez, G – Navarro, S. – Zanocco, P.

Cuadernillo de 67 páginas

Entrega actividades para desarrollar la capacidad de calcular en alumnos de primer ciclo básico.

TERMINAL DE BUSES

Zanocco, P. – Equipo de Matemática

Cuadernillo para el alumno, 40 páginas; guía para el profesor, 27 páginas

Cuadernillo con actividades basadas en las diversas situaciones que acontecen durante un viaje interregional en bus, las cuales contribuyen a desarrollar habilidades matemáticas de niños y niñas de primero y segundo año básico.

PARA MULTIPLICAR Y DIVIDIR

Gálvez, Grecia / Figueroa, Antonio y colaboradores.

Cuaderno del alumno, 38 páginas; guía del profesor, 24 páginas.

Consta de un cuaderno de trabajo para alumnos de 3º y 4º año básico, estructurado en cuatro unidades, donde presentan varios juegos con situaciones problemáticas que facilitan la introducción a la multiplicación y a la división. La guía del profesor, presenta en cada unidad los objetivos de aprendizaje a lograr y las instrucciones al docente para el tratamiento de los contenidos que son determinar productos, cocientes y restos.

PRODUCTOS PARA ENVASAR Y FACTORIZAR

Gálvez, Grecia, Mitrovich Dinko, Venegas Malva.

Cuadernillo del alumno, 24 páginas; guía del profesor, 15 páginas

Es un material educativo de apoyo a 5º y 6º básico en el contenido descomposición multiplicativa y aditiva de números. Plantea actividades de factorización, múltiplos y divisores de números, números primos y compuestos en situaciones problemáticas de la vida, graficadas con interrogantes para responder individual y grupalmente e incorpora juegos de aplicación a cada tema desarrollado. Incluye una unidad de evaluación de lo aprendido.

ENERGIA Y ALIMENTACION

Mitrovich, Dinko/ Campusano, Bernardo y colaboradores

Cuaderno para el alumno, 32 páginas; guía para el profesor, 30 páginas.

El cuaderno para alumnos de 6º básico contiene información relevante sobre nutrición y hábitos alimenticios, con datos numéricos que permiten profundizar el significado de los conceptos de adición , sustracción , multiplicación y división y las

relaciones que existen entre ellas. Esto es a base de planteamientos de problemas que los niños y niñas pueden resolver a partir de sus conocimientos previos. Pretende que los alumnos comprendan la importancia de la alimentación en relación a las necesidades energéticas de nuestro organismo y otros aspectos del mundo que le rodea.

En la guía para el docente se explicita la estructura del cuaderno "Energía y Alimentación", los objetivos de aprendizaje del subsector matemática relativos a la adición, sustracción, multiplicación y división. Presenta las consideraciones para el uso del cuaderno del alumno página a página, agregándole actividades complementarias.

APRENDIENDO MATEMÁTICA CON CALCULADORA

Gálvez, G. – Navarro, S. – Otras.

Libro de 96 páginas.

Texto cuyo propósito es entender la calculadora como un nuevo material didáctico para aprender matemática. Entrega sugerencias de ejercicios.

FICHAS PARA NIÑOS - LENGUAJE, MATEMÁTICA, DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Equipo Técnico Programa de las 900 Escuelas

87 fichas para los alumnos; guía para el profesor, 174 páginas.

Tienen como propósito reforzar la labor educativa de los alumnos de primer ciclo básico. Pueden ser utilizados en distintas instancias del trabajo, como proyectos de curso, tareas de asignatura y otras actividades.

MI ESCUELA, UNA GRAN FAMILIA

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno para niños de 1º y 2º básico, destinado a apoyar el desarrollo personal y social de los alumnos, 40 páginas.

LOS SENTIDOS Y MI ENTORNO

Villarroel, Irene.

Cuaderno para el alumno, 72 páginas; guía para el profesor, 50 páginas.

Desarrolla contenidos y propone actividades para estudiantes del Nivel Básico 1, organizados en torno a tres temas. Los órganos de los sentidos como receptores de la información; Los seres humanos se comunican y Explorando nuestro ambiente. Sugiere tomar en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes; las actividades anteriormente desarrolladas en este subsector como en otro; los intereses de niños y niñas y los recursos disponibles.

FUERZA Y MOVIMIENTO

Villarroel, Irene

Cuaderno para el alumno, 56 páginas; guía para el profesor, 46.

Material de apoyo 5º básico en el subsector Comprensión de la Naturaleza. Desarrolla el tema de las fuerzas en su relación con el movimiento, exemplificado a través de situaciones cotidianas.

LA TIERRA, SU LUNA Y EL SOL

Villarroel, Irene

Cuaderno para el alumno, 78 páginas; guía para el profesor, 48 páginas.

Material de apoyo para 3º y 4º básico en el subsector Comprensión de la naturaleza. Está estructurado en torno a tres unidades. La tierra: el planeta azul; las horas en las distintas partes del mundo; la tierra gira sobre sí misma; un giro que dura un día y una noche. La luna: nuestro satélite natural; las fases de la luna; un giro que dura un mes o cuatro semanas. El sol: nuestro astro rey; un viaje alrededor del sol, el año; las cuatro estaciones.

REFLEXION ACCION

Profesionales del P-900

Manual de 186 páginas que contiene siete módulos que conforman un conjunto de sugerencias para apoyar el trabajo a desarrollar en el taller de profesores de

cada escuela. Considera temáticas en torno a la reforma curricular y sus fundamentos pedagógicos, a los sectores de matemática, lenguaje y ciencia en cuanto a implementaciones metodológicas y a los temas de articulación parvularia-básica y familia-escuela.

WELCOME UNIT 2 OUR CLASSROOM OUR SCHOOL

Páez, Alicia; Pardo, Andrea

Cuaderno de trabajo para niños de 5º año básico en la asignatura de Inglés (48 págs). Trata la temática escolar, a través de variadas actividades individuales y grupales, lecturas e ilustraciones. Se acompaña con un casete para apoyar la comprensión del lenguaje hablado y una Guía en castellano para el docente.

WELCOME UNIT 3 AT HOME

Páez, Alicia; Pardo, Andrea

Cuaderno de trabajo para niños de 5º año básico en la asignatura de Inglés (52 págs). Aborda temáticas relacionadas con el hogar, a través de variadas actividades individuales y grupales, lecturas e ilustraciones. Se acompaña con un casete para apoyar la comprensión del lenguaje hablado y una guía en castellano para el docente.

WELCOME UNIT 4 FOOD AND HEALTH

Páez, Alicia; Pardo, Andrea

Cuaderno de trabajo para niños de 5º básico en la asignatura de inglés (52 págs). Aborda temas relacionados con la comida y la salud. Se acompaña con un casete para apoyar la comprensión del lenguaje hablado y una guía en castellano para el docente.

MI CURSO MI LIBRO

Muñoz, Josefina

Cuaderno de trabajo para docentes, que permite registrar y planificar el trabajo cotidiano en el aula. Cada semana incluye un texto relacionado con diferentes eta-

pas del sistema educacional chileno, cuyos autores son pedagogos, investigadores y escritores.

KIMUWAIÑ TAIÑ CHENGEN (CONOCIÉNDONOS MÁS)

Cayún, Mario

Reedición ampliada y corregida de un texto publicado en 1991 por el Programa (84 págs). Aborda aspectos generales de la lengua y cultura mapuche, constituyéndose en un apoyo para docentes, familia y escuelas, especialmente en zonas con alta presencia étnica. Incluye vocablos y frases de uso frecuente que facilitan el aprendizaje del idioma y la comunicación.

DESCUBRAMOS NUESTRA FORMA DE SER Y NUESTRA MANERA DE VIVIR

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Manual del monitor de Talleres de Aprendizaje (TAP) de 3º Y 4º año básico, 180 páginas. En él se explicita el Proyecto Educativo de los TAP. Consta de cinco unidades temáticas que están organizadas en 31 sesiones que deben desarrollar los monitores.

COMPARTIENDO NUESTROS JUEGOS Y FANTASIAS

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Manual del monitor de Talleres de Aprendizaje (TAP) de 1º Y 2º año básico, 106 páginas. En él se explicita el Proyecto Educativo de los TAP. Consta de cuatro unidades temáticas que están organizadas en 16 sesiones que deben desarrollar los monitores.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS PARA FORMACION DE MONITORES

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Manual dirigido a los docentes y supervisores responsables de la formación de monitores de los TAP. Presenta el marco pedagógico y las orientaciones metodológicas para el proceso de capacitación, así como un conjunto de talleres que preparan a los monitores para el trabajo con los niños.

LA AGENDA DEL TAP

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno para niños de 3º y 4º básico que participan en los talleres de aprendizaje de las escuelas P-900 (72 págs). Contiene espacios para registrar actividades en forma escrita y gráfica, permitiendo que niños y niñas expresen sentimientos y opiniones. Incluye además juegos de palabras y crucigramas

HILOS DE APRENDIZAJE

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Material complementario a Manuales del monitor que entrega canciones, juegos y manualidades, mayoritariamente recopilados por equipos de supervisores de los distintos Departamentos Provinciales de Educación (114 págs).

YO Y MI FAMILIA

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno N°1 para niños TAP 3º y 4º, 34 páginas.

YO Y EL LUGAR DONDE VIVO

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno N° 2 para niños TAP 3º y 4º, 34 páginas.

EL MUNDO QUE ME RODEA

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno Nº3 para niños TAP de 3º y 4º, 32 páginas.

YO, EL TALLER Y MI MEDIO AMBIENTE

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno Nº 4 para niños TAP de 3º y 4º, 32 páginas.

QUIERO CONTARTE

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno para niños TAP 1º y 2º, 58 páginas.

ARRIBA EL TELON

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno para niños TAP de 1º y 2º, 78 páginas.

MIS AMIGOS Y MIS AMIGAS

Equipo Técnico Talleres de Aprendizaje, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Cuaderno para niños de 1º y 2º año básico que participan en los Talleres de Aprendizaje del Programa de las 900 Escuelas. Desarrolla las interacciones en un grupo de iguales, dando especial importancia al concepto de amistad, autoconocimiento, respeto, solidaridad.

CARPETA DE GESTION EDUCATIVA

Conjunto de cuatro artículos y dos anexos que recogen experiencias, reflexiones y esfuerzos colectivos relacionados con diferentes aspectos de la gestión educativa . Este material está destinado a docentes y directivos de establecimientos de educación básica.

MANUAL PARA EQUIPOS DE GESTIÓN ESCOLAR

Astudillo, E.; Astudillo, O.; Cuadra, G.; Guerrero, G.; Torres, Mirna; Vaccaro, Liliana.

Manual de 180 páginas orientado a apoyar en desarrollo de capacidades en gestión educativa e impulsar la creación de equipos de trabajo participativos.

ESCUELA Y FAMILIA, UNA REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

Reca, Inés; Avila, Pabla.

Estudio documental sobre la relación familia escuela. 170 páginas.

Movimiento de Educación Integral Popular Fe y Alegría¹

Fernando José Virtuoso²

Fe y Alegría, organización civil no gubernamental, es un movimiento de educación integral iniciado en Venezuela en 1955 y extendido a otros países de América Latina y el Caribe desde principios de la década de 1960. Realiza su labor en poblaciones de escasos recursos, a través de formas variadas, escolarizadas y no escolarizadas: escuelas básicas y profesionales, agropecuarias y técnicas, proyectos de capacitación juvenil y formación para el trabajo. La vinculación con la comunidad es esencial, dentro de un marco descentralizado y donde el funcionamiento del centro educativo es autónomo, lo que impulsa fuertemente la participación ciudadana alrededor del mismo.

En este trabajo se lleva a cabo un análisis comparativo de la incidencia de la participación ciudadana en dos experiencias educativas: el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO)³ y el Movimiento de Educación Integral Popular Fe y Alegría.

EDUCO es una estrategia del Ministerio de Educación del Estado salvadoreño para la expansión de los servicios educativos básicos a las zonas rurales de ese país, con una modalidad educativa que transfiere recursos a las comunidades y las hace partícipes en la educación de sus hijos. Esta experiencia, que se inició en 1991, se ha desarrollado exitosamente hasta lograr expandirse a las zonas urbanas populares.

¹ Documento presentado en el Seminario sobre "Programas sociales, pobreza y participación ciudadana", celebrado en Cartagena de Indias, Colombia, en marzo de 1998. Forma parte del documento del mismo nombre de Edmundo Jarquín y Andrés Caldera, Editores. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., 2000.

² Director del Centro Gumilla CE.

³ Ver en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Proyecto Multilateral Ministerio de Educación de Argentina y la OEA., Año XI, N° 31, Mayo de 1999.

Fe y Alegría es un movimiento de educación integral que existe en doce países de América Latina y el Caribe. Con la participación de la comunidad local, el apoyo de entidades privadas y públicas y sobre la base de acuerdos con los respectivos gobiernos, Fe y Alegría asume la forma de una organización no gubernamental que ofrece programas de educación convencional y no convencional a la población de escasos recursos en cada país.

Estructura institucional de Fe y Alegría

La experiencia directa de la vida cotidiana de los pobres, así como las siguientes reflexiones acerca del origen de la pobreza y sus problemas concomitantes, condujeron a los fundadores de Fe y Alegría a concluir que el problema fundamental de América Latina y el Caribe es la falta de oportunidades educativas que aqueja a vastos sectores de la población. Siendo la educación un derecho fundamental de todos los pueblos, Fe y Alegría ofrece una respuesta a la problemática educativa de amplios sectores de la población de dichos países.

El análisis inicial de la situación social de Venezuela en 1955, dio pie al surgimiento de las primeras escuelas. La práctica educativa señaló la necesidad de actuar con flexibilidad e integralidad en la búsqueda de soluciones eficaces frente a los múltiples problemas que encara la población de niños y adultos. Frente a la tendencia a desarrollar instituciones integrales de servicio completo, Fe y Alegría optó por llamar "centros educativos" a sus instituciones de enseñanza.

Fe y Alegría promovió, desde un comienzo, elevados niveles de participación en el centro educativo, además del sentido de la responsabilidad individual y colectiva de sus actores, lo que dio origen a una comunicación abierta y estrecha con los alumnos, los profesores, los directores y la comunidad.

Fe y Alegría se consolidó rápidamente en Venezuela y se extendió a otros países de América Latina, expansión que se inició a principios de la década de 1960 y continua hasta ahora. Existen por lo menos tres factores que convergieron para impulsar este acelerado crecimiento:

- La necesidad de responder a la demanda social de educación: ésta constituía una fuente de movilización popular en los sectores urbanos marginales. La comunidad se fue convirtiendo en protagonista, cediendo los terrenos para construir los centros educativos, además de participar en su construcción.
- La incapacidad del Estado para aumentar la cobertura educacional: este factor fue crucial para el establecimiento de relaciones de negociación directa

entre Fe y Alegría y los gobiernos de los respectivos países. Los acuerdos celebrados permitieron a Fe y Alegría gozar de un nivel relativamente elevado de autonomía, entendida en el marco de un sistema educativo público, lo que permitió la introducción de innovaciones escolares. Por su parte, Fe y Alegría se comprometió a recabar fondos, especialmente para cubrir los gastos de infraestructura y equipos y la puesta en práctica de programas educacionales innovadores. El ahorro fiscal aportado por Fe y Alegría ha sido realmente significativo.

- Los cambios de enfoque en la Iglesia Católica: con el impulso del Concilio Vaticano II a partir de 1965, las Conferencias Episcopales Latinoamericanas de Medellín en 1968, Puebla en 1979 y Santo Domingo en 1994, toda la iglesia Católica se vio impulsada a orientar su misión hacia las masas empobrecidas de la región y a prestar especial atención al problema educativo.

De esta forma el alarmante déficit educacional de América Latina y el Caribe, la incapacidad de los sistemas escolares para expandirse efectivamente y el cambio de estrategia de desarrollo de la Iglesia Católica, convirtieron a Fe y Alegría en un organismo interinstitucional, punto de convergencia de la participación comunitaria, el apoyo del Estado y la Iglesia Católica.

Fe y Alegría constituye un caso interesante de relación de la acción pública y privada, así como de movilización de toda una gama de diversos recursos. En alianza con el Estado, con el aporte de la comunidad local y a través de la concertación de recursos donados a nivel local e internacional, Fe y Alegría se ha convertido en un interesante modelo de organización educativa en el que convergen el esfuerzo privado y el apoyo público. Constituye un ejemplo de sistema educacional administrado privadamente y financiado en forma compartida.

A continuación se resumen algunas características de Fe y Alegría, ampliamente reconocidas en la percepción de las sociedades en las cuales actúa:

- Alianzas estratégicas: apoyo concertado del sector privado, el gobierno nacional y local y las entidades donantes internacionales.
- Participación de la comunidad local, como protagonista de los procesos educacionales: oferta educacional pertinente y diversificada, que relaciona la educación con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y el mejoramiento de la calidad de vida de los beneficiarios.

- Esfuerzo selectivo de directores de colegios y programas educacionales, así como también de los profesores y mejoramiento profesional permanente de profesores y directores.
- Credibilidad pública; lo que le ha otorgado un auténtico liderazgo en los respectivos sectores educativos nacionales.
- Espíritu de renovación; que ha sido la fuente de desarrollo de modelos educacionales alternativos y de micro-innovaciones.
- Valor agregado de Fe y Alegría; sentido de misión, fuerte identidad institucional y la opción de ofrecer educación de calidad a los sectores más pobres.
- Política de optimización de recursos; en todos los países cubiertos por Fe y Alegría y donde el Estado subvenciona la remuneración del magisterio, el número elevado de alumnos por aula no conduce a mayores subsidios directos. El número de alumnos por aula podría reducirse sin afectar los subsidios del gobierno. Sin embargo, Fe y Alegría busca mantener un número elevado de alumnos por aula como respuesta al bajo nivel de cobertura que se observa en los diversos países.

CUADRO 1. Cobertura total, 1996

País	Número de centros educativos	Número de participantes
Venezuela	631*	225.362
Ecuador	155*	27.586
Panamá	3	4.650
Perú	63	84.975
Bolivia	303	242.182
El Salvador	26	4.787
Colombia	85	116.174
Nicaragua	50	14.084
Guatemala	291*	9.218
Brasil	11	30.148
Rep. Dominicana	13	30.146
Paraguay	44	9.082
Argentina	2	140
Total	1677	798.769

Fuente: Fe y Alegría Venezuela. Memoria 1997

* Las cifras con asteriscos incluyen centros de alfabetización y orientación de adultos

En esta presentación de Fe y Alegría puede resultar útil contar con una visión general de los niveles de su cobertura. En algunos países como Venezuela, Bolivia y Colombia, existe una oficina nacional, que actúa como centro de coordinación nacional, y oficinas de coordinación regional. En otros países, la coordinación general está en manos de una oficina nacional de servicios. Una oficina coordinadora tendría la capacidad técnica de administrar hasta un máximo que fluctúa entre 45 y 50 centros educativos. Más allá de este máximo, comienza a disminuir el rendimiento de los esfuerzos de los equipos y una creciente proporción del tiempo del personal de la oficina central termina destinándose a tareas burocráticas.

En el cuadro 2 puede observarse el número de los centros educativos por países, desde 1955 en adelante.

CUADRO 2. FUNDACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE FE Y ALEGRÍA, por períodos*
Centros educativos fundados**

País (año de fundación)	1950-69	1970-79	1980-89	1990-95	Total
Perú (1966)	8	12	14	7	41
Bolivia (1966)	15	49	32	19	115
Venezuela (1955)	24	71	11	63	169
Guatemala (1976)	-	4	15	14	33
Ecuador (1964)	5	19	11	13	48
Nicaragua (1974)	-	5	4	2	11
Colombia (1972)	-	20	26	8	54
El Salvador (1968)***	-	-	-	-	9
Paraguay (1991)	-	-	-	43	43
Total	52	180	113	169	523

* El estudio sólo abarca 9 países, porque en ellos fue que el CIDE realizó su investigación. ** Estas cifras corresponden al número total de centros educativos que imparten educación primaria formal en cada país. No corresponden al total de centros educativos de cada país. *** No se dispuso de datos.

Fuente: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE). Estudios Primaria. 1998. Chile.

La expansión del número de centros educativos primarios es notable cuando se analizan sus fuentes de financiamiento. Este resultado adquiere sentido cuando se considera que los recursos estatales captados por Fe y Alegría sólo cubren los sueldos de los profesores y de parte del personal administrativo y que, por lo tanto, el

resto de los gastos depende de la gestión financiera y administrativa de las entidades coordinadoras y de los propios centros educativos. El cuadro 3 indica el número de centros cerrados en el período comprendido entre 1990 y 1995. El número extremadamente bajo de cierres, a pesar de los cambios en las entidades donantes internacionales, indica el elevado índice de supervivencia de los centros educativos de Fe y Alegría.

CUADRO 3. SUPERVIVENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE FE Y ALEGRÍA,(1990-1995)

País	Número de centros educativos en 1955*	Número de centros educativos cerrados desde el inicio de Fe y Alegría	Índice de supervivencia. Centros educativos cerrados en relación con el número de centros que funcionaban en 1995**
Bolivia	115	5	0,95
Colombia	54	1	0,98
Ecuador	48	2	0,95
Guatemala	33	0	1,0
Perú	41	0	1,0
Nicaragua	11	0	1,0
Venezuela	169	0	1,0
Paraguay	43	0	1,0
Total	514***	8	0,98

* Centro de educación primaria. ** Este índice representa la relación entre el número de centros cerrados entre 1990 y 1995, y el número total de centros que funcionaban en 1995. *** No incluye información sobre El Salvador.

Fuente: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE). Estudios Primaria. 1998. Chile.

Por último, conviene recordar que Fe y Alegría desarrolla su proyecto educativo a través de las formas más variadas, con el propósito de responder a las situaciones de mayor necesidad.

- Red de escuelas básicas y profesionales, agropecuarias y técnicas, en zonas suburbanas, rurales e indígenas.

- Centros educativos comunitarios para la organización y desarrollo de las comunidades, especialmente en zonas urbanas.
- Campamentos recreativos y formativos para favorecer el desarrollo personal, social y cristiano de niños, jóvenes y adultos, con fuertes vivencias comunitarias en el trabajo, en la recreación, en la liturgia y en las excursiones.
- Proyectos de capacitación juvenil y formación para el trabajo, especialmente dirigidos a jóvenes adolescentes excluidos del sistema escolar. Los centros educativos no escolarizados resuelven un problema de gran magnitud, tanto en las zonas suburbanas de las ciudades como en las zonas rurales, fronterizas e indígenas de los países.
- Educación radiofónica, a través de redes emisoras propias. Esta red permite la transmisión de programas culturales, religiosos, recreativos y educativos a lugares en los que no existen centros escolares, y atiende a la población excluida del sistema formal o que nunca tuvo acceso a él. Se ofrecen programas de alfabetización, escuela básica para adultos, educación media diversificada profesional, capacitación en oficios, cursos de evangelización y formación humano-cristiana. Otra vertiente educativa que presenta la radio es el apoyo a una orientación y formación ciudadana a través de programas de opinión y de noticiarios. Las posibilidades de desarrollo en este campo son inmensas, sobre todo si se considera que estos procesos se encaran con la participación de la comunidad organizada.
- Programas de formación permanente de maestros, de formación inicial, de profesionalización de maestros en ejercicio, con programas de licenciaturas en educación y formación de equipos directivos en los centros.
- Programas de publicaciones de maestros para maestros, de elaboración de materiales educativos para maestros y comunidades y de textos escolares para alumnos.
- Presencia en la educación nacional. Fe y Alegría está presente, cada vez en forma más definida, en el quehacer educativo nacional, tanto en el ámbito de los centros como al nivel de zona y en el ámbito nacional.
- La presencia en foros internacionales de la ONU, UNESCO, UNICEF y entidades multilaterales.

La participación ciudadana en el proyecto educativo Fe y Alegría

En 1988, el XIX Congreso Internacional de Fe y Alegría elaboró un documento de apoyo y orientación a los procesos participativos en la organización. Este documento permite establecer la base conceptual de lo que entiende Fe y Alegría por participación.

Para Fe y Alegría la participación es un derecho inalienable de todo ser humano a ser sujeto de su propia historia en relación con los demás. El ejercicio de este derecho es el instrumento fundamental para construir una sociedad de hombres y mujeres que asegure, por lo menos, el mínimo de justicia y felicidad que requiere la dignidad humana. En este sentido, la participación tiene por objetivo directo el ejercicio de la ciudadanía; esto es, que la persona se incorpore activamente al diseño de la convivencia en su comunidad local, nacional e internacional con el fin de asegurar que la vida en común garantice el goce de los derechos fundamentales de la persona humana.

Así, la capacitación para la participación ciudadana es el producto específico que persigue el proceso educativo que Fe y Alegría propone a los niños, jóvenes y adultos. Esta propuesta se realiza fundamentalmente asumiendo la participación como el modo de funcionamiento habitual de las relaciones cotidianas en el centro educativo y de éste con su comunidad y el entorno institucional.

La propuesta educativa de Fe y Alegría sostiene que el centro educativo debe ser un antícpio de la sociedad democrática. Se trata de educar en democracia y participación y no para la democracia y la participación. Se trata de que en los centros educativos se asigne prioridad a las relaciones de respeto mutuo, en las que el niño, la niña, los jóvenes y los adultos aprendan a expresar sus ideas y opiniones, a discutir con libertad, a resolver sus problemas por la vía del diálogo y la conciliación. Ello incluye la transformación de las relaciones educativas, los canales de participación, la forma de adoptar decisiones, e incluso la forma de organizar el mobiliario del salón de clase y la dinámica misma de la actividad escolar.

De esta forma, lo que se pretende es que todos los actores del proceso educativo se capaciten en actitudes y valores con el fin de participar en el desarrollo social con personalidad, identidad propia y responsabilidad, buscando el bien común y la solidaridad en la sociedad. De esta manera, educar en la participación y para la participación es hacer ciudadanía para fortalecer nuestras democracias.

En estas condiciones, educar en la participación es educar para incorporarse a la construcción de diseños sociales alternativos en los que los pobres sean reconocidos y se cumplan sus aspiraciones. Esta ciudadanía específica posee una serie de características propias que se enumeran brevemente a continuación.

- Se ejerce en el contexto de la vida cotidiana. La gestión de los asuntos cotidianos es una lucha ardua, por lo que asumir la vida en común constituye muchas veces una acción heroica.
- Sabe que tiene que ir más allá de su entorno. Debe penetrar las instituciones de las sociedades, porque sabe que allí se juega su destino. Este desafío requiere capacitación política y técnica.
- Tiene como elemento novedoso la configuración ética del sujeto protagonista de la misma, orientada hacia:
 - el respeto fundamental por las personas, consideradas en su autonomía y sus diferencias;
 - el reconocimiento de la responsabilidad singular de los actores en cada acción;
 - el conflicto enfrentado desde el diálogo y la negociación.

El ejercicio de la participación en el marco institucional de Fe y Alegría.

La participación en la gestión interna en los centros educativos de Fe y Alegría.

Se refiere específicamente a las escuelas de educación primaria de Fe y Alegría, porque es en este aspecto que se cuenta con más estudios recientes de investigación.

El entorno institucional de cada centro educativo depende de un conjunto de características que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las características de la gestión de un centro educativo de Fe y Alegría son las siguientes:

- La centralidad del proyecto educativo, que en el ideario de Fe y Alegría es transformado en un proyecto local;

- La incorporación de la familia al proyecto de la escuela, desde el mantenimiento de la infraestructura y el financiamiento de pequeños proyectos de mejoramiento escolar, hasta la participación activa de los padres en la educación de sus hijos;
- La responsabilidad compartida por la escuela y la comunidad local, en donde ésta última invita a Fe y Alegría a administrar una escuela en su vecindad;
- El Director de la escuela como líder de su centro educativo, cuyas responsabilidades sobrepasan la organización del programa docente y la pedagogía;
- La colaboración con la oficina nacional en el desarrollo de proyectos de mejoramiento, así como en la formación de directores autónomos;
- La prestación de múltiples servicios educacionales y sociales convencionales y no convencionales a las familias y a la comunidad local: entre otros, programas de alfabetización, capacitación de padres para la crianza de los niños, organización de la comunidad.

Los centros educativos poseen un alto grado de independencia, especialmente en lo que concierne a los fondos de inversión generados por el propio centro. Se trata de fondos que, si bien pasan por la contabilidad de la Oficina Nacional, son generados y gestionados por cada escuela en forma independiente. Cada escuela desarrolla su propia base de recursos, que incluye las cuotas de asociación de los representantes, las donaciones nacionales e internacionales y una cuota porcentual del fondo de la gran rifa nacional y anual de Fe y Alegría (una actividad nacional de recaudación de fondos que se realiza en los países, y que contribuye a sensibilizar al público acerca de las necesidades educativas de la población). Resulta curioso que las conversaciones y los procesos de toma de decisiones a que dan origen esos fondos sean unos de los mecanismos más interesantes para incorporar la comunidad y la escuela en calidad de socios co-responsables.

A continuación se enumeran otras importantes características en la gestión de cada centro educativo, desde el punto de vista de la participación de sus actores en el proceso educativo.

- La comunicación director/profesor y director/representante, proporcionan un ambiente informal a las reuniones entre padres y profesores. En cierto sentido, ello elimina la presión de esas reuniones habituales. Al mismo tiempo, el grado de informalidad de los intercambios entre profesor/profesor y profesor/padre de familia constituye un factor importante del estilo de gestión.

- Un indicador del grado de compromiso de los profesores de Fe y Alegría es el tiempo dedicado a conversaciones “post-jornada” con representantes, alumnos y también entre ellos. Esto es posible debido a que los directores de Fe y Alegría participan activamente en la selección de los profesores.
- El director de la escuela posee un amplio margen de autonomía en su gestión. Fe y Alegría lo considera como pilar de la gestión educativa. Es el director quien selecciona los profesores y modela las relaciones cotidianas en el centro.

El centro de Fe y Alegría y su vinculación con la comunidad

Igual que en el apartado anterior, nos referimos específicamente a las escuelas de educación primaria de Fe y Alegría.

La activa participación de la comunidad en la escuela, ya sea en su gestión, su mantenimiento, o en la educación de los alumnos, es el pivote de la estrategia de retención de alumnos de Fe y Alegría. Al mismo tiempo, el alcance del compromiso activo de la comunidad supera los objetivos estrictamente educacionales para convertirse en una estrategia de desarrollo local en la cual el centro educativo abarca proyectos políticos-territoriales, productivos, culturales y educativos. La participación activa de la familia en la educación del niño constituye solo una de las características de una estrategia comunitaria de más vasto alcance. El efecto del centro educativo como institución es un fenómeno que afecta positivamente a la comunidad local.

Para comprender el fenómeno de la participación comunitaria, es importante describir el proceso característico de Fe y Alegría en la apertura de un nuevo centro educativo, en su desarrollo institucional y en su educación. La creación de un centro educativo tiene varios pasos, que varían de país en país.

- Invitación: representantes de la comunidad invitan a Fe y Alegría a establecer una escuela en la zona. Fe y Alegría tiende a establecer escuelas en zonas urbanas de alta marginalidad en las que no existen escuelas, exclusivamente por invitación de un grupo comunitario local.
- Instalación inmediata de un centro educativo: Fe y Alegría procura iniciar las clases de inmediato, con solo los recursos que estén a mano.
- Consolidación del apoyo de la comunidad: se toma contacto con organizaciones comunitarias a fin de gestar una alianza amplia en apoyo de la escuela.

- Participación activa de la comunidad en la construcción de la escuela: los grupos comunitarios y los padres participan en la construcción de la escuela, lo que reduce significativamente el gasto en mano de obra, y es la comunidad la que frecuentemente debe financiar las “terminaciones” del edificio escolar.
- Gobierno compartido: el centro de padres comienza a operar de inmediato y tiende a trabajar en estrecha colaboración con el director y los profesores.
- Incorporación de la familia en la educación de sus hijos: Fe y Alegría es consciente de los desafíos planteados para la familia y busca incorporarlos activamente en la escuela.
- Centros educativos de prestación de múltiples servicios educacionales y sociales: este enfoque tiende a crear una vasta gama de contextos de aprendizajes para los niños y los diversos grupos comunitarios. Los programas preescolares aumentan el nivel de educación y los programas de “educación para el trabajo” y de educación técnica secundaria proporcionan a los padres otro poderoso incentivo, que aunque indirecto, los lleva a mantener a sus hijos en la escuela.

Con esta breve presentación del proceso comunitario en la creación y en el funcionamiento cotidiano de un centro educativo, queremos restringir el tema de la participación de la comunidad a la incorporación de la familia en la educación de sus hijos. En este marco, se plantean dos interrogantes clave: cómo visualizar en los centros educativos de Fe y Alegría la participación de la familia y cómo influye esa participación en la eficiencia interna de la educación primaria. El director responsable de un centro educativo en una zona extremadamente pobre tiende a percibir una serie de problemas que afectan a los alumnos de su escuela. Estas son variables que van a tomar en cuenta en el momento de diseñar su estrategia con la familia. En general, los “problemas económicos de la familia” y el “bajo nivel educacional/cultural” son los principales problemas presentados por los directores a las familias de sus escuelas. Los programas ofrecidos por los centros educativos atienden esos problemas, desde programas preescolares hasta la “educación secundaria técnica y la educación para el trabajo”, así como los servicios educativos informales para las familias. La percepción fundamental de los directores respecto a los problemas que enfrentan las familias que pretenden incorporar, reviste importancia para entender desde donde el director plantea su plan de trabajo con las de su sector. La escuela asigna especial énfasis al valor de la educación como estrategia para que los padres no retiren a su hijo de la escuela por problemas económicos. Esto está acompañado de un conjunto de actividades

destinadas a mejorar el nivel cultural de la familia y de los barrios en los cuales están ubicados los centros educativos de Fe y Alegría.

Una estrategia básica para el éxito del proceso educativo es la promoción de la participación de los padres de familia en los centros educativos de Fe y Alegría. Por ello la invitación a los mismos no se reduce a la recepción de información sobre sus hijos por parte del profesor ni a la contribución de las cuotas económicas asignadas. Bajo la conducción del director del centro educativo, se involucra a los padres en el proyecto institucional de las escuelas y, más específicamente, en la educación de sus hijos.

Una instancia para lograr la incorporación activa de los padres en la educación de sus hijos son las reuniones de padres y profesores. El objetivo es que estas instancias se conviertan en espacios de formación, intercambio y cogestión del proceso educativo.

La coordinación general de Fe y Alegría en cada país.

Descentralización y autonomía funcional

En el marco institucional de Fe y Alegría, la oficina nacional y sus oficinas regionales (en el caso de que éstas existan) tienen importancia clave, tanto como grupo que proyecta el crecimiento futuro, como un grupo que desarrolla y presta servicios de apoyo coordinado a los centros educativos. Además de la coordinación de toda la gama de los servicios de apoyo que ofrece Fe y Alegría en cada nación, la oficina nacional provee la negociación de los acuerdos con el Ministerio de Educación de cada país y gestiona las relaciones con las entidades donantes en el nivel nacional e internacional.

La característica más importante de la estructura de coordinación nacional de Fe y Alegría es su carácter descentralizado. En varias de las reformas educacionales en América Latina, los ministerios están impulsando políticas de descentralización y/o de desconcentración del poder administrativo. Hasta ahora se han observado adelantos en este sentido, pero una de las preguntas que surge en este nuevo contexto se refiere al papel que desempeñan los ministerios centrales en un sistema educativo descentralizado. Fe y Alegría ofrece algunas luces al respecto.

Desde su inicio, Fe y Alegría ha sido un sistema descentralizado en el que los centros educativos han gozado de un alto nivel de autonomía para establecer sus líneas directrices y su proceso de decisiones. Dentro de este marco ideológico, cada centro define su proyecto educativo institucional. Hemos hecho este comentario res-

pecto al grado de autonomía de los centros Fe y Alegría porque guarda una relación directa con la función que cumple la oficina nacional.

La oficina nacional es una organización que presta servicios a los centros. En ningún centro de Fe y Alegría el director cumple las funciones de un mando medio que aplica las normas del sistema de Fe y Alegría en su ámbito local. Cada director conduce su centro financieramente como una entidad de ingresos y costos, que se conduce bajo un presupuesto, en coordinación con los padres de familia. La oficina nacional no es una especie de aval con capacidad para absorber los déficit de los centros. Cada director conduce su centro administrativamente en lo que concierne a su personal (remunerado y voluntario), diseña su programa de incorporación de los padres y gestiona concursos internos entre los profesores para licitar proyectos innovadores destinados a mejorar la calidad de la educación. De la misma manera, cada director lidera su centro pedagógicamente, sobre la base de la valoración de los profesores. El director diseña su proyecto pedagógico, articula en su centro un conjunto de programas para cumplir con los planes y programas oficiales, participa activamente en el diseño de las innovaciones y proporciona ideas de proyectos a la oficina nacional. Por su parte, la oficina nacional no ofrece planes y programas que funcionen como una especie de red de seguridad en los centros.

Dicha oficina nacional no es el nivel más alto de una burocracia financiera, administrativa y pedagógica, ni es un ministerio de educación alternativo. En este esquema, los centro educativos de Fe y Alegría forman una asociación voluntaria. De esta manera, las oficinas nacionales tienen que armonizar la autonomía de los centros educativos con la prestación de servicios y la creación de instancias de reflexión sobre las grandes directrices. La oficina nacional es un actor de segundo plano en Fe y Alegría, y desde ese segundo plano presta servicios a los centros.

Los directores y profesores de los centros educativos reciben apoyo de la oficina nacional en diversos campos:

- Representación de Fe y Alegría en los organismos públicos: en todos los países, la negociación de acuerdos es crucial para la supervivencia de Fe y Alegría, sobre todo en cuanto al financiamiento de los sueldos de los profesores y la celebración de los acuerdos que permiten una mayor decisión en la selección y contratación de los maestros.

- Profesionalización de maestros y directores: sobre todo en los países en los que la oferta externa de actividades de profesionalización es deficiente, la tarea de organizar programas en ese sentido es crucial, y el papel de la oficina nacional es muy variado según los países en que funciona.
- Gestión de proyectos: dado que los únicos financiamientos fijos son los sueldos de los profesores y los ingresos de la rifa nacional, la supervivencia de Fe y Alegría depende del éxito en la gestión de los proyectos.
- Gestión financiera: maneja una visión financiera del conjunto.
- Acreditación: sin tener un departamento específico dedicado a este tema, la oficina nacional vela por el cumplimiento del Ideario Internacional de Fe y Alegría.
- Animación y seguimiento del desarrollo de cada centro educativo.

Participación activa de Fe y Alegría en la opinión pública nacional

Por lo menos en el caso venezolano, Fe y Alegría está asumiendo un papel político muy importante. Su identidad institucional al servicio de la educación popular y el prestigio alcanzado a través de cuarenta años de trabajo le han acreditado como una voz autorizada en el debate sobre la problemática educativa nacional y, en general, sobre todos aquellos aspectos de la vida social que están relacionados con este tema. Hablamos de un perfil político porque sus propuestas y actividades inciden directamente en la opinión pública y en las políticas y planes del Estado.

Desde este perfil, adquiere importancia la necesidad de proyectar la acción educativa de Fe y Alegría más allá de la institución, para que la sistematización y la difusión de sus más ricas experiencias puedan incidir decisivamente en las decisiones sobre políticas educativas nacionales y regionales. Para ello, se utilizan cada vez y con más frecuencia los medio de comunicación masiva y los foros de discusión nacional. Incluso están resultando altamente significativas las campañas de opinión organizadas especialmente por Fe y Alegría. Todo lo anterior está acompañado por un dialogo con organizaciones y redes de organizaciones de fines similares o complementarios.

Mejoramiento de la educación oficial

Fe y Alegría realiza un importante aporte a la educación nacional oficial. En este sentido, dichos aportes son muy variados y calificados: publicaciones, formación de docentes, animación y seguimiento de escuelas públicas y colaboración con grupos de interés en la reforma de la legislación educativa nacional. Todo ello está concebido desde la autopercepción de Fe y Alegría como una institución cuya principal misión es transformar las condiciones educativas de las mayorías. Esa es su razón de ser y por ello no escatima esfuerzos por participar decididamente en el mejoramiento de los sistemas educativos nacionales.

Valoración de la participación en Fe y Alegría y su comparación con el programa EDUCA

Eficacia

Fe y Alegría ha alcanzado a lo largo de toda su trayectoria el objetivo básico de ofrecer educación de calidad a los sectores más desfavorecidos de la población, haciendo de la educación un medio eficaz para fortalecer el desarrollo de los sectores más pobres de la población. En algo más de cuarenta años, Fe y Alegría se ha extendido a doce países latinoamericanos y atiende a una vasta población que, de otra manera, no podría cubrir sus necesidades educativas.

Al igual que el programa EDUCA, que sirve de comparación en este análisis, la eficacia alcanzada se debe en buena parte al desarrollo de un esquema participativo de la gestión y concepción misma de la oferta educativa.

Los elementos que más han favorecido la eficacia de Fe y Alegría son los que se enumeran a continuación:

- Un sistema que permite la convergencia de todos aquellos actores que desean contribuir al fortalecimiento de la oferta educativa a los sectores más desfavorecidos.
- El desarrollo de un sistema de coordinación descentralizado y de funcionamiento autónomo de los centros educativos, que ha permitido la coparticipación de todos los actores involucrados y el desarrollo de múltiples iniciativas mediante las cuales se ha podido responder de forma más directa a las necesidades de la población objeto.

- Los centros educativos constituyen su mayor logro, y el esquema de participación adoptado es responsable, en buena medida, de la retención de los alumnos en los centros, su rápido progreso y su formación integral.

Eficiencia

A diferencia del programa EDUCO, Fe y Alegría es una organización no gubernamental. Generalmente, la figura jurídica que adopta en los países en que funciona es la de una asociación civil. Establece sus acuerdos con los Estados respectivos, con la comunidad de padres que solicitan sus servicios, así como con las entidades internacionales de financiamiento para el desarrollo y con todos aquellos particulares que desean contribuir. A partir de esta modalidad, el componente participativo de la estrategia educativa ha permitido incrementar la eficacia, desarrollando los objetivos planteados en colaboración con todos los involucrados en un esquema de distribución de costos.

El estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en 1998, destaca la siguiente información para Guatemala y Paraguay a partir de un estudio de la eficiencia financiera realizado en nueve países de América Latina en los que funciona Fe y Alegría.

"De considerable interés es la inversión anual por alumnos en Fe y Alegría cuando se la compara con la de la educación pública. En los casos de Guatemala y Paraguay, cada uno de sus respectivos sistemas genera recursos adicionales. En el caso de Guatemala, Fe y Alegría agregó US\$76 al subsidio estatal de US\$95. La inversión total en Fe y Alegría para 1995 fue de US\$171, superior en US\$41 por alumno a la inversión unitaria total del sector público. En el caso de Paraguay, Fe y Alegría agregó una inversión de US\$49 al subsidio estatal de US\$119. La inversión general en Fe y Alegría alcanzó a US\$168 también en 1995, que fue US\$14 por alumno más elevada que la inversión total en el sector público. Observamos aquí un modelo de gestión privada de la educación pública, en el que se aúnan los esfuerzos con la finalidad de incrementar la inversión total por encima del nivel del gasto público. Fe y Alegría produce un importante ahorro de recursos para el sector público. La educación primaria formal en escuelas públicas cuesta al Estado US\$136 en Guatemala, y US\$133 en Paraguay y el costo público de la educación formal primaria de las escuelas de Fe y Alegría es en esos países de US\$95 y US\$119 respectivamente. Al multiplicar los ahorros por el número de alumnos, puede apreciarse mejor la magnitud del aporte económico de

Fe y Alegría. En 1995, el ahorro total para el Estado aportado por Fe y Alegría-Guatemala en materia de educación primaria formal fue de aproximadamente US\$350.222, mientras que en el caso de Paraguay alcanzó a US\$89.502. Los ahorros proyectados generados por Fe y Alegría durante el período de los 10 años que van de 1995 a 2004, suponiendo una inflación anual del 10 por ciento, alcanzarían a US\$5 millones para el gobierno de Guatemala y a US\$1,5 millones para el de Paraguay".

Impacto económico, social y cultural.

El impacto de la estrategia participativa de Fe y Alegría ha sido diferente al del programa EDUCO, no sólo por su cobertura internacional, sino por la concepción misma del tipo de participación que se propone. Esta, como se explicó, es una participación ciudadana, es decir, Fe y Alegría invita a los ciudadanos a incorporarse como sujetos libres y responsables en el desarrollo de una sociedad alternativa en la que tengan cabida sus aspiraciones. En este sentido la estrategia participativa forma parte de un cambio propedéutico, centrado inicialmente en torno a las exigencias del proceso educativo específico en que está incorporada, para avanzar hacia la formación de un ciudadano activo en nuestras democracias y en nuestras economías.

Desde una óptica más particular, el impacto económico, social y cultural de los centros de Fe y Alegría es evidente en las comunidades en las cuales actúa. Ello es así porque el centro educativo se concibe, en primera instancia, como un centro comunitario, al cual se invita a la comunidad a que participe en la escuela con sus costumbres, problemas y necesidades. Desde este sentido de permanencia, el centro educativo pasa a ser responsable de la vida integral de su comunidad, y la educación que imparte debe ser útil a esa comunidad.

Equidad

Fe y Alegría está contribuyendo a favorecer la equidad en América Latina al servir a las comunidades más marginadas, facilitando su incorporación al sistema educativo e incluyendo nuevos instrumentos a los procesos sociales. La propuesta educativa de Fe y Alegría es una invitación para que sus participantes se hagan cargo de su entorno social y lo transformen. Ello favorece el desarrollo de su potencial y su capacidad creadora y promueve la conciencia de los ciudadanos acerca de sus derechos sociales, económicos y políticos.

Sostenibilidad

Fe y Alegría ha demostrado que su esquema de organización y su procedimiento participativo han sido la clave de su sostenibilidad financiera. Pero al igual que en el caso del programa EDUCA, Fe y Alegría ha demostrado su sustentabilidad social al incorporar activamente a su población objeto dentro de las exigencias del proyecto educativo que propone. Como EDUCA, ha logrado su reconocimiento político y un amplio apoyo, tanto de los Estados como de la opinión pública.

Por último, debe señalarse que todos estos indicadores del éxito del proyecto y la estrategia educativa de Fe y Alegría tienen como contexto por lo menos dos condiciones externas que no pueden ignorarse.

- El compromiso de muchos miembros de la Iglesia Católica que han encontrado en Fe y Alegría un cauce idóneo para el desarrollo de sus inquietudes. Religiosos, religiosas y laicos han aportado lo mejor de su energía espiritual a jóvenes, niños y adultos a través de los centros educativos de Fe y Alegría.
- La sensibilidad contemporánea frente al problema de la pobreza en América Latina y muy especialmente al deterioro de los sistemas educativos de los países como canales de integración y movilidad social.

Conclusiones

Al igual que el programa EDUCA, Fe y Alegría ha partido siempre de una importante premisa que es confiar en la gente a la que se pretende servir. Esta actitud ayuda a asumir las funciones y las obligaciones como algo propio y constituye el mejor medio para estimular la autoestima y la valoración. En la estrategia de Fe y Alegría, los directores de centro han sido actores clave al convertirse en líderes facilitadores de un proceso que abarca a muchos participantes. La selección de buenos directores es un aspecto fundamental. Como en el caso del programa EDUCA, las oficinas nacionales y regionales de Fe y Alegría están conscientes de la necesidad de fortalecer la supervisión y el seguimiento de los centros educativos, lo cual no resulta fácil si no se comprende el significado de la autonomía funcional de los mismos. A medida que Fe y Alegría crece en el contexto de su esquema de descentralización y autonomía funcional, experimenta también la necesidad de favorecer el sentido de pertenencia en torno al ideario que es su objetivo fundamental. Esta cohesión "ideológica" es la clave para que la participación, la descentralización y la autonomía no generen fraccionamiento y dispersión.

Bibliografía

- Fe y Alegría. 1998. *Presentación Institucional de la Memoria 1997*. Caracas, Venezuela.
- Pérez Esclarín, A. y Rodriguez, I. 1995. "Identidad de Fe y Alegría". Colección Procesos Educativos No 1. Caracas.
- Pagés, A., y Gerardo, J. 1996. "Dirección participativa. El director de zona en Fe y Alegría". Valencia (julio).
- Pernalete, L. 1998. "Propuesta educativa de Fe y Alegría", revista SIC No 602. Caracas, Venezuela.
- Swope, J. y La Torre, M. 1998. "El aporte de Fe y Alegría a la educación primaria en América Latina. Un estudio comparativo longitudinal de la educación primaria impartida por Fe y Alegría y las escuelas públicas en nueve países en América Latina". Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Argentina

Sistematización de experiencias de educación bilingüe Área del Wichí Chaqueño 1970-1999

Lic. Mónica Zidarich ¹

En este trabajo se recuperan y sistematizan acciones de educación bilingüe intercultural que se realizaron en el área wichi de la Pcia. del Chaco, Argentina. Se caracteriza el contexto social que las posibilitó, los protagonistas -como seres humanos con fortalezas y debilidades- y sus relaciones, siempre que éstas hubieran incidido sobre los procesos. A partir de 1991, se asumió como encuadre teórico los aportes del constructivismo, particularmente los descubrimientos de la Dra Emilia Ferreiro sobre psicogénesis de la lengua escrita, para diseñar una propuesta didáctica más adecuada. Se incluye en este documento el relato de experiencias áulicas, con los resultados más significativos en relación con ese marco conceptual.

Encuadre teórico Diversidad lingüística y cultural

La existencia de alrededor de 5000 a 6700² lenguas en el mundo, distribuidas en poco más de 200 países hace pensar en una cantidad enorme de contactos lingüísticos y en una gran diversidad de situaciones socio - culturales en las que se dan esos contactos.

¹ Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Cs. de la Educación. Auxiliar docente de alfabetización con niños wichi, docencia y coordinación de Cursos de Formación de Auxiliares Docentes Aborígenes de la etnia wichi. Actualmente se desempeña como docente capacitadora en el área de didáctica de la lengua de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) de la Jurisdicción Chaco y Salta y miembro del equipo nacional del Proyecto: Mejoramiento de la Calidad de la Educación de la población aborigen del Ministerio de Educación.

² Wurn (1991), Grines (1996), citado por Censabella, Marisa (1999). Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual. EUDEBA. Buenos Aires.

En la Provincia del Chaco, según el Censo Provincial Aborigen realizado en 1985, había poco más de 24.000 aborígenes. Tobas, mocovíes y wichís³ conservan viva su cultura y su lengua y la enseñan a sus hijos. Estos grupos conviven con la sociedad no indígena de habla castellana lo que provoca el contacto de diferentes sistemas lingüísticos. Esta situación de bi o multilingüismo, "es la manera natural de vida para cientos de millones de personas en todo el mundo (...); unas cinco mil lenguas coexisten en menos de doscientos países y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar". (Cristal 1987).

Si bien la mayoría de los niños ingresan a la escuela con el manejo de una sola lengua, la materna, la situación de adquisición del lenguaje se da en un contexto de bi o multilingüismo, por la presencia de grupos aborígenes y la vigencia de su lengua, toba, wichí o mocoví, y de grupos de inmigración de lengua no hispana; guaraní, portugués, coreano, etc. Corresponde además incluir en esta variedad de lenguas las diferentes variedades dialectales del español. En los hablantes de zonas rurales esta lengua se manifiesta de una manera particular y con rasgos propios.

La identidad de un pueblo está estrechamente ligada a su lengua. La diversidad lingüística y cultural exige flexibilizar los criterios pedagógicos y didácticos y plantearse la inclusión de las lenguas aborígenes en el proceso de alfabetización, no como puentes para el aprendizaje del castellano, sino como lenguas de comunicación y reflexión, compartiendo el objetivo central para el área que es *desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa de los alumnos con el propósito de que sean usuarios eficaces, autónomos y críticos del lenguaje*.

Por su parte, las lenguas están ligadas a etnoculturas de las siguientes maneras: indexicalmente, simbólicamente y de la manera parte/todo⁴.

En el primer caso, diremos que las lenguas son léxicamente las más apropiadas para las culturas tradicionalmente asociadas con ellas.

La *ligazón simbólica*, alude a que lengua y cultura se implican mutuamente. La lengua, como el arte, la religión y la ciencia, son sistemas simbólicos y la cultura un "conjunto de sistemas simbólicos" que expresan determinados aspectos de la realidad física y social, como así también las relaciones "entre esos dos tipos de realidades" (Mauss).

3 *Wichí: autodenominación del pueblo wichí y actual denominación científica. Significa gente. Reemplaza al término despectivo mataco que significa animal de poca monta, con el que los españoles lo designaron.*

4 Fishman, citado por Golluscio y otros (1999); La Educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre Lenguas Aborígenes. Buenos Aires.

La relación *parte/todo*, supone que hay una "identidad parcial entre ambas, es decir hay partes de toda cultura que se expresan, implementan y realizan a través de la lengua asociada" (Golluscio y otros; 1998); canciones, leyes, rezos, enseñanzas, proverbios, historias. Por otra parte, las lenguas están repletas de figuras de habla derivadas de dichos, recitaciones y lecturas frecuentes (...) que "son generalmente intraducibles".

La educación en contextos de multilingüismo e interculturalidad

Si somos capaces de reconocer riqueza y no conflicto en esa diversidad debemos plantearnos la necesidad de flexibilizar los criterios pedagógicos y la inclusión en el sistema educativo de las lenguas y los distintos aspectos de las culturas aborígenes.

Es interesante que esta diversidad ya haya sido reconocida en los Contenidos Básicos Comunes (CBC); documento que expresa que (...) "todo aprendizaje se ve favorecido y estimulado cuando se produce en el marco de una relación dialógica entre maestro y alumno basada en el respeto y valoración mutua, condición que, como punto de partida requiere el reconocimiento de la variedad lingüística que el alumno y la alumna traen de su casa y de su comunidad como instrumento legítimo de cultura, representación y comunicación social" y, continúa más adelante, "la adquisición de la lengua nacional en aquellos registros y variedades estandarizados ... se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social y, en el caso donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización en lengua materna donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua".

Este reconocimiento implica tanto la inclusión de los contenidos culturales aborígenes y de su lengua, como el diseño de estrategias didácticas adecuadas. Es necesario preservar y desarrollar las lenguas y las culturas aborígenes y, simultáneamente, favorecer los procesos de integración social.

Aprendizaje y alfabetización

El aprendizaje podría definirse, en el marco de la *teoría constructivista*, como un proceso continuo de construcción que realiza el sujeto siempre que tenga oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento y de confrontar sus

hipótesis con otros sujetos. A través de la interacción con el objeto va otorgándole significación y estructurando sus instrumentos intelectuales. En este sentido reconocemos que el que aprende es un sujeto activo capaz de formularse y reformularse hipótesis sobre la realidad y su funcionamiento.

De este modo, la alfabetización comienza con los primeros contactos de los chicos con la lengua escrita y con la posibilidad de participar en actos de lectura y escritura. Al ingresar a la escuela ya se han planteado hipótesis acerca de su utilidad y funcionamiento, en la medida que esos contactos hayan sido posibles. En la escuela, la interacción sistemática con la *lengua escrita* (esto es, con textos de distinto tipo y participación en actos de lectura y escritura), con los *otros niños* con los cuales confronta sus ideas y con los *adultos alfabetizados*, principalmente los docentes, favorecerá el avance de sus conceptualizaciones respecto al sistema de escritura.

La Dra. Ferreiro, junto a un grupo de colaboradoras, realizó aportes importantísimos a este respecto. Mostró cuáles son las hipótesis que los chicos van formulándose en el proceso de aproximación a la lectura y la escritura. Se manifiestan en escrituras originales que ellos realizan, a partir de las cuales es posible conocer dicho proceso.

En un primer momento, llamado nivel pre-silábico no asocian el aspecto sonoro de la lengua a la escritura. Sin embargo es posible que pueda:

- a) Diferenciar el sistema de representación de la escritura a otros sistemas de representación
- b) Establecer las condiciones necesarias de una producción escrita:
 - las letras empleadas dentro de las palabras deben ser diferentes entre sí (hipótesis de variedad), como así también distintas cosas deben ser representados por escrituras diferentes
 - debe tener una cantidad controlada de letras (hipótesis de cantidad)

El intento por hacer corresponder parte de la emisión oral con la emisión escrita determina un avance significativo en el nivel de conceptualización. La fonetización de la escritura supone una búsqueda de relación entre la pauta sonora del habla y la escrita. Deben descubrir qué parte de la palabra hablada se corresponde con la palabra escrita. Al comienzo, hace corresponder una letra por cada

sílaba o golpe de la emisión oral (hipótesis silábica). Esta hipótesis evoluciona, merced a distintos conflictos que se le generan por la coexistencia de las hipótesis anteriores y los que surgen a partir de la interacción con materiales escritos y sus pares, hacia la descomposición en elementos menores.

Llegan de este modo a descubrir la correspondencia biunívoca fonemagrafema (hipótesis alfabética), pasando por un período de transición entre ambas hipótesis en el cual se manejan simultáneamente con una y otra. Les resta descubrir el sistema ortográfico de la lengua, es decir, las excepciones al sistema alfabético y otros aspectos no alfabéticos de la lengua escrita como la separación entre palabras y el uso de los signos de puntuación y entonación.

La Dra. Ferreiro realizó sus investigaciones con niños hispano hablantes. Sin embargo, estas conceptualizaciones fueron encontradas también en niños hablantes de otras lenguas como portugués, inglés, idish y francés.

Validación del marco teórico en la población wichí

Cabe preguntarse si los niños wichís –en su proceso de aproximación a la lengua escrita– se plantean las mismas hipótesis y, por lo tanto, si estas conclusiones a la que arribó la Dra. Ferreiro son válidas para interpretar el de esta población.

Esta pregunta nos guió en una indagación realizada durante 1991 y cuyas conclusiones fueron, a su vez, verificadas por los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs) en distintas situaciones didácticas.

De esta manera, fue posible confirmar algunas ideas que habíamos construido. Encontramos, así, que:

- Al igual que otros, los chicos wichís van acercándose sucesivamente a la lectura y a la escritura, poniendo en juego ideas propias (hipótesis) que van construyendo a lo largo del proceso.
- Las posibilidades de avanzar en este proceso están asociadas a las de interactuar con los textos escritos y de intercambiar ideas con otros niños y con la maestra.
- Las hipótesis que elaboran los chicos wichís sobre la lectura y escritura son las mismas que la de los chicos hispano hablantes. En efecto, observamos que al comienzo de su escolaridad primaria son todos presilábicos y su acceso a la hipótesis alfabética se produce luego de haber elaborado la hipótesis silábica y un posterior período de transición.

- d) Las hipótesis se refieren al **sistema de escritura**. Por esta razón, un niño que pueda manejarse con la hipótesis silábica producirá escrituras de ese nivel en wichí y castellano. Lo mismo sucede con los otros niveles.

¿Alfabetización en lengua materna o alfabetización bilingüe?

Frente al problema de la alfabetización, los responsables de la educación en áreas indígenas "han oscilado principalmente entre dos actitudes: la castellanización forzada o educación bilingüe-bicultural" (Ferreiro 1993).

La "*castellanización forzada*" es una de las causas de fracaso en las primeras etapas de la escolaridad, pero no la única. Tiene, además, otras consecuencias negativas como la descalificación de la lengua de los niños indígenas, las dificultades para comprender y expresarse, la forzada homogeneización de los grupos cultural y lingüísticamente diversos a expensas de la pérdida de la identidad de los "diferentes" (actitud etnocéntrica de los grupos dominantes). En algunos casos, el fracaso implica "tan sólo" la repitencia reiterada de un mismo grado, pero en otros termina con el abandono definitivo del sistema educativo.

La educación "*bilingüe bicultural*" propone la alfabetización en lengua materna, para nuestro caso el wichí, mientras se adquiere sólo en *forma oral* el castellano. La escritura de éste comienza cuando "finaliza" su proceso de alfabetización en la lengua indígena.

En los dos casos la alfabetización es monolingüe, es decir, el proceso de adquisición de la lengua escrita se realiza en una sola lengua; en el primer caso el castellano y en el segundo la lengua indígena. Ambas posturas parten del mismo supuesto: no es posible trabajar simultáneamente con la escritura en más de una lengua.

Sin embargo, es posible plantearse una tercera alternativa, que es la alfabetización bilingüe o bi alfabetización. Esto implica, no sólo permitir, si no más bien favorecer el contacto con escrituras en dos lenguas desde el comienzo de la alfabetización. A este respecto, en su tesis de doctorado, Vargas Ortega expresa que "Uno de los datos que consideramos más relevantes es tener la certeza de que los niños indígenas de nuestra población, que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita, pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas de dos lenguas distintas con las que tienen contacto, utilizando

de manera coherente, lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico".

"El bilingüismo aditivo y la alfabetización, juntos y en interacción, representan la condición óptima para la apropiación de una perspectiva objetiva y analítica del lenguaje". (Norbert y otros; 1998)

La Lengua escrita como objeto social

Del mismo modo que en el contexto social, las lenguas interactúan; lo hacen en el ámbito escolar y ambas son útiles y necesarias para la expresión, la comunicación con otros y el registro de información.

Esto implica que es necesario plantearse alternativas superadoras de las propuestas en que el aprendizaje de la lengua escrita aparece asociada, solamente, a ejercicios mecanicistas destinados a recordar "pedacitos" de palabras para luego formar otras, más adelante oraciones y algún día, tal vez, escribir.

Es posible que en el marco de la escuela y desde el comienzo de la alfabetización se le restituya a la lengua escrita su carácter de objeto social, proponiendo actividades de lectura y escritura en las que aparezca la necesidad de comunicar, informar o guardar memoria, entre otras.

"La escritura se arraiga cuando los usuarios controlan su producción y la utilizan para comunicarse con otros con propósitos propios" (Kalman; 1994). De lo contrario, la escritura en lengua indígena será nada más que un medio para acceder a una segunda lengua, pero no un fin en sí misma.

La lectura y la escritura como procesos

El concepto de lectura como acto de desciframiento o decodificación de la lengua escrita y el de escritura como su inversa, ha dado lugar a conceptualizaciones mucho más ricas.

Hoy sabemos que escribir es producir un texto en el marco de una situación específica. Un texto se hace para alguien y con algún propósito: informar, convencer, opinar, comunicar sentimientos, es decir, producir algún efecto en el otro. Pero escribir es también producir un texto para uno mismo; para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema. Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos; implica también adecuar el que se produce en cada caso a la situación

comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él -revisarlo, pulirlo- para hacerlo comprensible y eficaz.

Leer, es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, es interrogar un texto a partir de los índices que se detectan (Jolibert 1991), aplicando diversas estrategias y poniendo en juego la propia competencia lingüística y cultural.

Estas conceptualizaciones suponen, necesariamente, un replanteo en la cuestión didáctica, en todos los niveles del sistema educativo.

Encuadre metodológico

Datos generales

Este proyecto fue presentado a través de la Fundación Nexo al Proyecto 4 del Plan Social Educativo del Ministerio de Educación y la responsabilidad de la ejecución recayó sobre la autora de este documento en todas sus etapas de realización.

Consta de las siguientes partes:

- Este documento, es la **Sistematización de las Experiencias de Educación Intercultural y Bilingüe**, que se realizaron en el área wichi del Chaco por la acción de las Misiones Anglicanas, a partir de mediados de siglo hasta la actualidad. El proyecto original planteaba tal sistematización entre "1972 y 1998", pero en virtud de las indagaciones, fue posible recuperar experiencias más lejanas en el tiempo y llegar hasta el momento actual.
- Una colección, en el sentido de re-colección, de todos los **materiales didácticos** que se han ido elaborado a lo largo de estos años.
- Un **Anexo Documental**, en el que se incluyen los textos de la Legislación Provincial y Resoluciones del Consejo General de Educación que fueron acompañando el desarrollo de la Educación Intercultural y Bilingüe en el Chaco.
- Un **video**, que muestra la propuesta didáctica que se ha venido desarrollando y su implementación en algunos grados.

Etapas y procedimientos

Primera Etapa: *Búsqueda de información*

Se realizó a través de:

- Recuperación de materiales de archivo: en las escuelas, carpetas, cuadernos de clases, notas, circulares, etc.
- Jornadas de trabajo con docentes no aborígenes de todo el área y los ADA wichí, que hayan implementado innovaciones en la línea de la Educación Intercultural y Bilingüe
- Recopilación de la legislación y otros documentos provinciales que han regulado o regulan el proceso de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Entrevistas a:
 - Docentes:
 - que se desempeñaron en la zona
 - que actualmente trabajan en la zona
 - ADAs. de la primera y la segunda promoción
 - Adultos wichíes (padres, pastores, vecinos)
 - Funcionarios y ex funcionarios o técnicos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia
 - Otros actores, cuyo testimonio consideré potencialmente enriquecedor
- Filmación de situaciones áulicas con algún grado de implementación de educación intercultural y bilingüe.
- Observación directa y registro de numerosas situaciones áulicas en los distintos ciclos y niveles de la EGB, carpetas de planificaciones de docentes y ADAs. y cuadernos de los chicos.
- Búsqueda de bibliografía específica

Segunda Etapa: *Análisis de la información*

- Lectura analítica de todo el material
- Selección y clasificación de lo considerado relevante
- Elaboración de un esquema global de contenido

Tercera Etapa: *Sistematización de la información*

Se realizó a su vez en varios tramos:

- Elaboración de los **primeros borradores**. Fueron entregados a los principales informantes o involucrados en cada período, para que leyieran y legitimaran la información, en una especie de "elaboración conjunta" del siguiente borrador que, para algunos casos, precisó de nuevas lecturas legitimadoras.
- Elaboración del **segundo borrador**, con los aportes brindados en las lecturas mencionadas. Esto, no sólo implicó agregar o modificar información, sino, más bien, una sucesiva reorganización de la estructura del trabajo.
- Elaboración del **texto definitivo**, con ajustes en el estilo y la forma.

Encuadre general

Localización de los wichís

Habitan la región del Gran Chaco, llanura comprendida entre el sector suroriental de Bolivia, mitad occidental de Paraguay y un área del noroeste y centro de Argentina. Esta región se divide en Chaco Boreal, al norte del río Pilcomayo, Chaco Central, entre los ríos Pilcomayo y Bermejo y Chaco Austral, desde el sur del Bermejo hasta el norte y centro de Provincia de Santa Fé, noreste de Córdoba y norte y este de la Provincia de Santiago del Estero. Estos dos últimos sectores se hallan en territorio argentino.

En la Argentina los wichí se ubican en la franja del llamado Chaco Central, en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco Salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste).

Los wichís en la Provincia del Chaco

Según las fuentes consultadas, la población estimada de esta etnia oscila entre 35.000 y 60.000 individuos, dependiendo que los datos provengan de fuentes gubernamentales, asociaciones indigenistas u ONG.

A excepción de unas pocas familias que han emigrado a zonas urbanas, se hallan distribuidos en la denominada zona 4 del Departamento General Güemes, llamada Impenetrable Chaqueño. Las comunidades se ubican, en su mayoría, a orillas de los ríos Teuco (nombre que recibe el Bermejo a esa altura de su cauce) y Bermejito (antiguo cauce del primero).

Aspecto Etnolingüístico

Grupos culturales

Los pequeños poblados están agrupados en tres municipios de tercera categoría: Fuerte Esperanza, Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito.

La población está constituida por tres *grupos culturales* diferentes:

- *Los aborígenes wichí*: son los primitivos pobladores. Por diversas razones, entre ellas la geográfica, han tenido poco intercambio con la cultura occidental, razón por la cual han mantenido viva la lengua y la cultura.
- *Los no aborígenes*: entre los que pueden distinguirse, a su vez, dos grupos; ambos hablan solo castellano.
 - *Los "criollos"*: son mestizos, pero cuyo cruzamiento se dio hace mucho tiempo. Se asemejan al gaucho del sur y se dedican a la ganadería. Llegaron desde Salta, en busca de mejores pastos para el ganado, ya que la cría de ganado mayor y menor caracteriza su precaria economía de subsistencia.
 - *Los "blancos"*: son quienes llegaron desde distintas ciudades, en general, con alguna preparación específica para insertarse en distintas instituciones (educación, salud, seguridad) o iniciar alguna actividad comercial.

Entre aborígenes y criollos hay fuertes, graves y viejos conflictos interétnicos. Hay desconocimiento de los valores de cada uno, prejuicios y muchas dificultades para aceptar lo distinto como enriquecedor.

Los aborígenes wichí en la actualidad

La situación actual de los wichís sigue siendo, en algunos casos, de extrema pobreza. Buena parte de la economía familiar continúa basándose en la caza y recolección de frutos del monte, por demás empobrecido, que ya no aporta una alimentación aceptable en calidad y cantidad. En época de pesca, lo obtenido en esta actividad se utiliza para el autoabastecimiento. Sin embargo, algunos lo comercializan para adquirir otro tipo de alimentos.

Paulatinamente algunos wichís se han insertado en trabajo rentado, desempeñando cargos en instituciones del medio. Entre ellas, Municipalidad, Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), escuelas (Auxiliares Docentes), Hospital (enfermeros) y Registro Civil.

Otra fuente de ingresos la constituyen la fabricación de ladrillos y la venta de artesanías en madera y chaguar, pero estas son actividades esporádicas y poco remunerativas. Como alternativas de producción se han generado pequeñas explotaciones, como manejo de chivos, apicultura y huertas familiares, frecuentemente subsidiadas.

Algunas viviendas son pequeños ranchos de tres o cuatro paredes construidos con palo pique y barro. Varias familias han sido beneficiados por planes de viviendas las que, aunque sencillas, brindan mayor comodidad y mejores condiciones de salubridad.

Desde el punto de vista sanitario, si bien se ha implementado desde hace varios años una política de salud relacionadas con la atención a niños y embarazadas, se pueden observar enfermedades frecuentes como tuberculosis, mal de chagas, desnutrición y parasitosis.

Estas situaciones culturales, sociales y económicas son terreno apto para la instalación de políticas de asistencialismo provenientes de diferentes sectores sociales (ONG, políticas partidarias, iglesias, etc.). Se genera así, una dependencia creciente del grupo aborigen con el grupo "blanco", que representa el sistema socio - cultural y económico dominante.

A partir de la década del 70, las comunidades aborígenes se han organizado en Asociaciones Comunitarias, con el objetivo fundamental de buscar, en conjunto, estrategias para lograr una inserción efectiva en el aparato productivo.

Cultura y lengua wichí

La base de la economía de estos pueblos era la recolección de frutos silvestres, la caza y la pesca. Los frutos silvestres más buscados eran la algarroba, el chañar, el molle, la tusca, frutos de tuna, porotos del monte y algunas raíces. La labor de recolección estaba a cargo de las mujeres. Gustaban también de la miel silvestre, de la cual conocían gran variedad de clases. La carne máspreciada eran las del ñandú, el tapir, la corzuela y el pecarí o chancho del monte. Las armas utilizadas eran el arco y la flecha, la lanza y la macana.

La vivienda se construía, tradicionalmente, con ramas que cubrían con paja y albergaba a una sola familia.

La prenda de vestir típica consistía en varios cueros de nutria o corzuela, cosidos y decorados con figuras geométricas. Se sujetaba con una faja de lana;

era común también el uso de una camiseta tejida. Completaban su vestimenta con vinchas de color, plumas en la cabeza y los tobillos y la ojota de cuero de vaca o tapir. Se tatuaban la cara y se pintaban el cuerpo.

La familia era de base monogámica, aunque los caciques acostumbraban a tener dos o tres mujeres de diferente edad.

La educación del niño pretendía su preparación para el desempeño social futuro. El niño aprendía a manejar las armas, cazar y pescar. La niña acostumbraba acompañar a su madre en sus tareas.

La organización social estaba basada en el cacicazgo hereditario. No obstante, el cacique, detentaba en tiempo de paz un poder limitado y la sucesión del poder se concretaba si al que le correspondía por herencia era apto para tal rol. De lo contrario, se elegía a aquel que reunía las condiciones necesarias: conocer los lugares de caza y pesca y ser hábil y valiente.

La propiedad de la tierra era comunitaria y las tribus se distribuían los respectivos territorios de caza.

Actualmente la alfarería y el tejido constituyen las principales artesanías de estos aborígenes. El tejido se realiza con fibra del chaguar: una vez extraída ésta de la hoja, se retuerce en cordones de distintos grosores según los tejidos por confeccionar. Emplean distintas semillas, cortezas y raíces para teñir la fibra; con ello logran vistosos colores.

En el momento en que los españoles tomaron contacto con las culturas chaqueñas del actual territorio argentino (siglo XVI) se podrían distinguir tres grupos étnicos que, a su vez, se corresponden con tres familias lingüísticas bien diferenciadas: Guaycurú, Mataco - Mataguayo y Lules-Vilelas.

<i>Familia lingüística</i>	<i>Grupos Étnicos</i>
<i>Guaycurú</i>	Mbayáes Payaguáes Abipones Tobas Pilagáes Mocovíes.
<i>Matacos-Mataguayos</i>	Wichís Chorotes Nivaclés Makás
<i>Lules-Vilelas</i>	Tonocotés Lules Vilelas

El origen de las lenguas wichí y castellana es totalmente distinto. El wichí es una lengua americana y, como tal, no pertenece al grupo de lenguas indoeuropeas.

Con relación a los dialectos, existen opiniones distintas entre los lingüistas. Según la opinión de los hablantes, hay básicamente dos dialectos: el de los "arribeños", en la zona del río Pilcomayo y el de los "abajoños", en la zona del río Teuco, hablado desde Morillo (Salta) a Pozo del Tigre (Formosa) y todo el Impenetrable Chaqueño.

La lengua wichí fue escrita por primera vez en el dialecto de los arribeños alrededor de los años 40, por misioneros anglicanos que llegaron a la zona con fines evangelizadores. El anglicano Richard Hunt investigó la lengua y la escribió en un sistema alfabetico de escritura que aún está en vigencia. Tradujo la Biblia al wichí. A su vez, esta obra fue traducida al dialecto del Teuco por el aborigen y pastor anglicano Ernesto Avendaño.

Es posible mencionar los estudios lingüísticos de Najlis, de 1968, sobre dialecto del mataco y los trabajos fonológicos de Viñas Urquiza de 1974, que abarcan aspectos de la descripción de la lengua, una colección de textos y un vocabulario bilingüe. El esquema contrastivo wichí-español de Goluscio - Tomé de 1981; el trabajo de Messineo, 1988 y una descripción de Gerenstein de 1991, constituyen los primeros acercamientos a un estudio de la variedad wichí más oriental.

Desde los trabajos de Hunt hasta la actualidad, se fueron agregando aportes de varios lingüistas, religiosos y educadores que, sea en forma aislada o nucleados alrededor de proyectos o instituciones, fueron ampliando y profundizando el conocimiento de la lengua y sus variedades dialectales, la producción de textos y la elaboración de materiales didácticos.

Desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito y la Asociación Cultural Taiñi y desde las experiencias escolares de educación intercultural y bilingüe, los aborígenes wichí participan activamente en:

- La actualización y traducción al dialecto del Teuco de la gramática de Hunt
- La elaboración y publicación de una Revista "Yoté" bilingüe Wichí-Castellano
- La elaboración de textos:
 - Libros de lectura
 - Cuentos de la mitología wichí

- Folletos y afiches de prevención de distintas enfermedades (cólera, diarrea infantil)
- Cuadernillos de estimulación temprana
 - Los derechos del niño
- Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua escrita: rompecabezas, memoramas, naipes, letras móviles ilustradas, etc.
- Señalización de los pueblos con escritura en wichí: letreros con el nombre de las calles, de las instituciones, carteles informativos, etc.

Este proceso de análisis, búsqueda, reflexión y crítica que se ha gestado desde el Curso de Auxiliares, hace crecer en los aborígenes la necesidad de lograr acuerdos mínimos de escritura que sean reconocidos por todos los hablantes de la lengua. Para estudiar los fonemas wichí y sus grafías se realizaron en abril, mayo y julio de 1998, talleres entre los wichís de Chaco, Formosa y Salta. Aunque se han llegado a algunos acuerdos, el proceso de consolidación de una lengua es muy lento.

El wichí es una de las lenguas aborígenes que aún se hablan en la Argentina; una de las de mayor grado de vitalidad. De todas las razones que permiten predecir el futuro de una lengua y, por lo tanto, la importancia que esta ingrese a la escuela, caben señalar las siguientes:

- "Los wichís representan juntos con los tobas, los dos grupos más numerosos de la región chaqueña.
- La lengua se caracteriza por su alto grado de vitalidad, el gran porcentaje de hablantes monolingües y un porcentaje muy bajo de préstamos del español.
- Todos los aborígenes wichí la hablan (hombres, mujeres, jóvenes y niños)
- Es la lengua materna, es decir aquella en que la madre enseña hablar a sus hijos" (Golluscio y otros, 1998)

Su carácter de lengua materna y su vitalidad, se ve reforzada por el bajo porcentaje de casamientos interétnicos (wichí - no aborigen). En una indagación que se realizó a los fines de este trabajo, se pudo registrar alrededor de quince casos sobre el total de la población wichí.

Los hijos de esos matrimonios son bilingües al ingresar a la escuela. Algunos son bilingües coordinados, unos manejan mejor el castellano mientras que otros mejor el wichí. Asimismo, he podido registrar sólo dos casos de matrimonios

interétnico toba - wichí. Los hijos de uno, son monolingües castellano (crecieron en un barrio urbano-marginal de Saenz Peña), mientras que los otros, monolingües wichí (crecieron en El Sauzalito).

Hay una presencia significativa de la lengua wichí en la vida social y pública. Se pueden mencionar como ejemplos:

- Programas de radio en FM locales a cargo de "locutores" aborígenes.
- En el culto, la lectura de la Biblia, la homilía y las oraciones se realizan en wichí. En Misión Nueva Pompeya, el culto católico incorporó en su liturgia oraciones, cánticos y también lectura en wichí.
- Producción incipiente de textos de circulación social (afiches, carteles y folletos).
- Publicaciones escolares de producciones en wichí, redactadas por chicos del Primer Ciclo de la EGB.
- Utilización de nombres para identificar las calles de la localidad de El Sauzalito.
- Registro de nombres wichí en Documento Nacional de Identidad.
- Glosas y discursos en wichí en los actos escolares.

Los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADAs) han extendido la conciencia lingüística adquirida en su capacitación a los alumnos de la EGB. Es decir que cientos de niños wichís, desde su período de alfabetización tienen la posibilidad de reflexionar sobre su idioma, descubrir regularidades, establecer comparaciones con el castellano y producir textos en ambas lenguas.

Aspecto educativo

La infancia del niño wichí transcurre en el seno de su comunidad. En ella aprende el idioma wichí y va incorporando la cosmovisión propia de su cultura. Las definiciones de la realidad del aborigen responden a modos de pensamiento y comportamiento totalmente distintos a los occidentales.

Al ingresar a la escuela y comenzar el proceso de socialización secundaria, se le presentan una serie de dificultades, vinculadas fundamentalmente con el desconocimiento del idioma nacional. Esto contribuye a determinar el bajo rendimiento escolar.

La escuela no responde a las expectativas ni modalidades de acción del aborigen. Se produce una discordancia entre los valores de su cultura y los valo-

res y significaciones que la escuela trasmite. Los contenidos culturales incluidos en el currículum, conspiran contra la participación de los aborígenes en el proceso educativo. Si se pretende que el aborigen se valore y valore su cultura, se deben buscar caminos que le permitan recuperar la confianza en sí mismo y en su grupo. La escuela puede jugar en esto un papel fundamental, reconociendo "oficialmente" el valor de su cultura e incorporando en el currículum la enseñanza de la Cultura Wichí (lengua, artesanías, historia, música, etc.). Sin embargo, la escuela parece operar como un aparato socializador que va reemplazando la identidad del aborigen por la de una sociedad envolvente. Como aquí los aborígenes son minoría, la sociedad no aborigen puede imponerles, quizás con mayor fuerza que en otros países de América Latina, un modelo social y educativo de aculturación a través de la escolarización y de los medios masivos de comunicación.

Muchos de los adultos wichís no leen ni escriben. En algunas comunidades, hasta 1988, ningún niño había llegado a terminar la primaria. En El Sauzalito, con una escuela primaria de primera categoría, de jornada completa y servicio de comedor y con una acción en la comunidad desarrollada desde hace 20 años, los egresados de la misma, sumados los de escuela de adultos sólo constituyan el 12 % de hombres y al 3% de mujeres con primaria completa. (Censo realizado por los alumnos del Curso ADA de El Sauzalito, en 1989).

El panorama de la comunidad wichí, en el marco del sistema educativo formal, está sellado por un fracaso histórico que, sin duda, carátula a los individuos y a su grupo de pertenencia como "los distintos". Para ellos, hasta hace muy poco no se ofrecían alternativas.

El servicio escolar vigente se estructura sobre la base de la homogeneidad del educando, establecida a partir de un modelo de alumno brindado por los sectores medios de la cultura euro-occidental. Todo desajuste frente a este modelo es considerado un déficit del estudiante y las mayores responsabilidades del fracaso son atribuidas a la negligencia familiar.

En este contexto, el alumno aborigen suma las dificultades ocasionadas por la diferencia de lengua con los conflictos generados por la pertenencia a una cultura descalificada por la sociedad dominante. Desde su inicio, toda la fuerza de la educación estuvo dirigida a la colonización cultural, respetando del aborigen sólo algunos elementos de naturaleza meramente folclórica. La realidad pluriétnica representa un verdadero desafío pedagógico.

Nivel inicial

Se han creado secciones anexas de nivel inicial en la mayor parte de las escuelas, con excepción de las más pequeñas, de maestro único. Muchas de ellas cuentan con ADAs.

Los padres wichís, no parecen considerar al jardín de infantes como un paso necesario de sus hijos por el sistema educativo. Por lo tanto, aunque algunas familias los mandan regularmente, otras lo hacen en forma esporádica y otras directamente optan por no hacerlo.

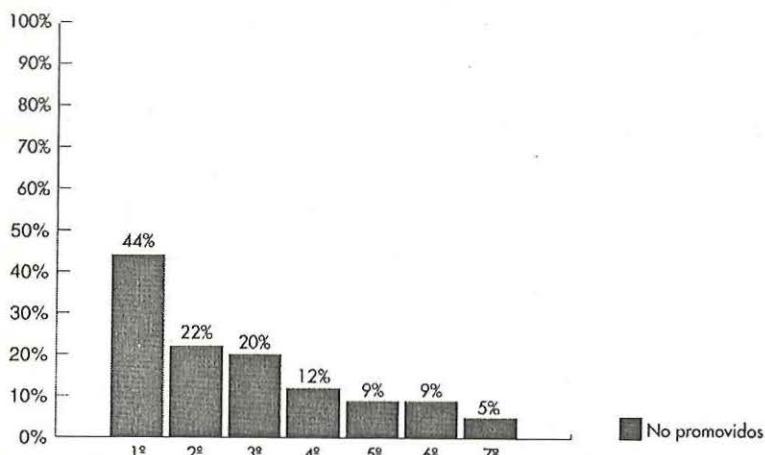
Educación General Básica

Fracaso escolar: repitencia, desgraniamiento y deserción

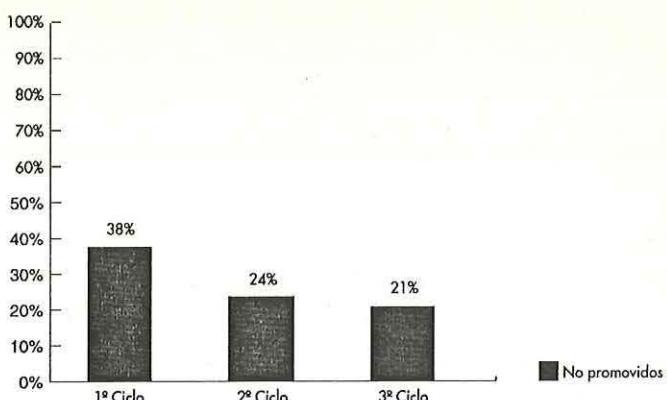
Algunos datos de la estadística educativa de la zona nos permitirán dimensionar las características de esa problemática.

En primer lugar, tomaremos un dato de la provincia. En el año 1989 estaban cursando séptimo grado tan sólo 70 chicos aborígenes de las tres etnias. En relación con el total de esa población infantil, la cifra es bajísima. (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen -C.I.F.M.A.).

Los siguientes son datos de la Región Educativa IV, Zona Técnica 4 y 9 (área wichí), correspondientes al año 1989, sobre **no promovidos, por grado**.



Otros datos de la misma Región Educativa sobre no promovidos, pero de todas las Zonas Técnicas (abarcán el área Wichí, otras zonas rurales y la zona urbana de Juan José Castelli y Tres Isletas), se presentan en el siguiente gráfico:



En estos porcentajes no se incluyen los niños que van a recuperación. En ese mismo año, "en algunas Zonas Técnicas, en primer grado, los porcentajes de repitencia van desde el 48% al 59%" (Nota de Elevación sobre Propuesta de Promoción Automática en Primer Ciclo a la Dirección de Nivel Primario, firmada por el Supervisor de Zona Hugo Arturo Salmón. Año 1994).

Tanto los datos de toda la Región Educativa como los porcentajes por Zonas, muestran que cientos de niños repiten algún grado durante el Primer Ciclo.

En ese sentido, tomando en cuenta la información de cada una de las secciones de grado de 15 escuelas o anexos de primaria con población aborigen del área wichí, puede observarse la magnitud del **desgranamiento por repitencia**.

Esta información fue elaborada por directores, maestros y ADAs., durante el Segundo Encuentro de Intercambio de Experiencias de Educación Intercultural y Bilingüe, en Julio de 1999. Si bien no reviste carácter estadístico, es útil para realizar algunas observaciones:

- En todas las escuelas, hay más secciones de Primer Ciclo que de Segundo y Tercero. Esto muestra un alto desgranamiento.
- La proporción de alumnos wichí que llegan a Tercer Ciclo es abrumadoramente menor que la de los no aborígenes.
- La diferencia de cantidad de secciones entre tercero y cuarto año de EGB nos hace pensar en la repitencia como factor clave del desgranamiento en Primer Ciclo, con el riesgo de deserción definitiva durante estos años y la posibilidad de gran número de analfabetos potenciales.
- El mantenimiento aceptable de la cantidad de secciones de cuarto año en adelante refiere a que, superada la barrera del Primer Ciclo (alfabetización de

por medio), las posibilidades de circular por el sistema educativo son mayores, aunque en sexto año o séptimo grado puedan optar por finalizar la primaria en el nivel para adultos, porque debido a las repitencias anteriores pueden haber alcanzado la edad para hacerlo.

Datos alentadores

A partir de 1995, se ha venido desarrollando en la Escuela N° 821 de El Sauzalito - escuela de 1ra. categoría, con un plantel de 30 maestros, incluidos ADAs. y maestros especiales, con régimen de jornada completa y servicio de comedor- una experiencia de alfabetización bilingüe, que se caracteriza por incluir a la lengua wichi, junto al castellano, como lenguas de alfabetización y que, simultáneamente, se encuadra dentro de una propuesta metodológica basada en el marco teórico del constructivismo y particularmente sobre las investigaciones de la Dra. Ferreyro y su equipo acerca de la psicogénesis de la lengua escrita.

	1°	2°	3°	4°	5°	Adultos	Abandonos
1995	22						
1996		38					
1997			26			8	6
1998			4	20			
1999				4	20		

El cuadro muestra que de 22 chicos que iniciaron primer año en 1995, se mantienen 20 cursando quinto año en 1999. Los que repitieron tercero continúan en la escuela. En 1996, el grupo creció con algunos repitentes y otros chicos que retomaron la escuela, después de haberla abandonado durante algún tiempo. Al año siguiente 8 de los alumnos más grandes, se pasaron al anexo para adultos. Por diferentes razones, 6 chicos abandonaron la escuela.

En 1995 había cuatro secciones de primer año de EGB (una de las cuales era el grupo de experiencia en cuestión) y en 1999 se han mantenido. Aunque ha habido casos de repitencia, la capacidad de la escuela para retener alumnos ha mejorado, especialmente al grupo wichi que es el que presenta las mayores dificultades.

Seguramente ha habido, además del lingüístico y el metodológico, otros factores que contribuyeron a esto: la autoestima del grupo se vio reforzada a lo largo de toda la experiencia, el protagonismo en algunas decisiones, el fuerte sentido de grupo y, además, la orientación de la dirección de la escuela hacia el replanteo de los criterios tradicionales de evaluación y promoción.

Las comunidades aborígenes de las distintas etnias de nuestro país, han expresado en sucesivas reuniones, asambleas y encuentros su postura frente a la educación. En todas las instancias, han sido muy críticos con la educación que les ofrecían los sistemas educativos provinciales. Han sabido proponer con claridad lineamientos generales y características esenciales de una educación culturalmente adecuada

De las acciones que se cristalizaron después de la sanción de la Ley N° 3258

Una incipiente política de Educación Aborigen

Antes de la sanción de la Ley Provincial N° 3258 del Aborigen Chaqueño (1987), las acciones que buscaron en la diversidad cultural y lingüística la posibilidad de un intercambio humano enriquecedor, tenían el carácter de innovación pedagógica, incluso, a veces, ocultada frente a las autoridades educativas

Así, las acciones que posibilitaron la sanción de dicha Ley fueron:

- Las Misiones Anglicanas
- Centro de Alfabetización - Misión Nueva Pompeya (1970)
- Incorporación de adultos wichís bilingües en las clases – El Sauzalito (1972)
- Alfabetización bilingüe wichí – castellano. El Sauzalito (1977)
- Enseñanza del wichí en la escuela secundaria -El Sauzalito (1982)
- Curso de perfeccionamiento docente de Lengua y Cultura Wichí -El Sauzalito (1985)
- Propuesta de creación de un Gabinete de Psicopedagogía y Orientación (1986)
- Aplicación de la Programación Analítica de Sara Paín – Vizcacheral (1986)
- Experiencias escolares en las que se incorporó el bilingüismo y la interculturalidad (1987)
 - Escuela N° 987 - Paraje Fortín Belgrano
 - Escuela N° 926 - Anexo Adultos – Paraje El Vizcacheral (1987)
- Primer Seminario Nacional de Cultura y Educación de Comunidades Aborígenes, en el ámbito nacional.

- Primera y Segunda Asamblea de las Comunidades Indígenas de la Provincia del Chaco y las gestiones en el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia, en el nivel provincial.

Las comunidades aborígenes se expresaron en reuniones y asambleas defendiendo su derecho a la educación bilingüe y solicitando su incorporación en la legislación de las Provincias.

A partir de 1987, año en que se sancionó la citada Ley, comenzaron a realizarse acciones desde el sistema educativo provincial, con lo cual la Educación Intercultural Bilingüe adquiere carácter orgánico.

Capacitación de los Auxiliares Docentes Aborígenes wichí

Acciones preparatorias

De esta incipiente política educativa provincial, se describirá ahora la experiencia de capacitación de los ADAs.

Una vez que se decidió que en El Sauzalito se capacitaría a la etnia wichí ubicada en torno a dos poblaciones centrales: Misión Nueva Pompeya y El Sauzalito, comenzaron una serie de acciones durante la segunda mitad de 1997, tendientes a delinear esta sede:

- a) Se formó una "Comisión preparatoria" que tenía por objetivo apoyar las acciones necesarias para iniciar el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el área wichí. Esta comisión, como tal, no funcionó, tal vez por haber sido demasiado numerosa, a pesar de lo cual algunos de sus miembros, en forma individual o junto a otros, participaron en la organización de algunas actividades.
- b) Se invitó a docentes que trabajaban en el nivel medio en El Portillo, Provincia de Formosa, donde ya se estaban capacitando a los Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA).

Durante las dos o tres jornadas que estuvieron se hicieron varias reuniones. Participaron aborígenes y docentes de nivel inicial y primario. Este intercambio fue un gran estímulo para los docentes que estábamos interesados en comenzar la capacitación de los ADAs., para quienes todo resultaba muy nuevo y, en algún sentido, arriesgado. Tuvimos la oportunidad de observar una serie de materiales que habían elaborado en El Portillo. Se trataba de unos cuadernillos, escritos en wichí y castellano, de publicación muy sencilla,

relacionados con el rescate de consejos, saberes y creencias que transmitían los ancianos a los jóvenes, algunos relatos de contenidos históricos (del "tiempo de los ingenios") y cuentos.

- c) Se hicieron varias reuniones entre los docentes con el objeto de debatir la necesidad de generar un cambio dentro del sistema educativo provincial.
- d) Entre el 2 y el 5 de Diciembre de 1987, se convocó a unas "Jornadas de trabajo" en El Sauzalito. Participaron algunos docentes de esa localidad, parte del equipo del C.I.F.M.A., el señor Belén Alvarez y la "Comisión Preparatoria". En ellas pudimos constatar que pese a que la capacitación en Saenz Peña había comenzado durante el segundo cuatrimestre de ese mismo año, la figura del Auxiliar Docente Aborigen continuaba siendo difusa y el Proyecto como tal, tenía muchos aspectos por definir.

El equipo capacitador

La formación y definición del **equipo capacitador** de los auxiliares wichí era una preocupación que tenían los responsables del CIFMA. Se fueron definiendo los perfiles hasta decidir que la capacitación en El Sauzalito se iniciaría con un equipo docente.

En una reunión convocada ad hoc, los líderes wichí de la comunidad de El Sauzalito aceptaron a los docentes que integrarían el equipo capacitador, quienes contaron siempre con su respeto y apoyo. Los no aborígenes que trabajaron en el Curso los habían elegido como una posibilidad entre otras. Había un supuesto de valoración, respeto y cariño. Algunos docentes no formaron parte del equipo, pero apoyaban decididamente el Proyecto.

Entre 1988 y 1994, período en el que se extendió la capacitación de los ADAs, de las dos promociones, el equipo docente cambió varias veces. Ciertamente, permanecer en el Curso de ADA de El Sauzalito, no fue tarea fácil. Mucho menos lo fue responder creativamente. Los contextos social, escolar e institucional constituyan, si vale la expresión, ámbitos de lucha. El contexto social, pese a la flamante legislación, se manejaba, en gran medida, con posturas asimilacionistas frente a la realidad aborigen. El contexto educativo, ante la posibilidad de un cambio respondió con el fortalecimiento de un modelo educativo estereotipado. El contexto institucional (el equipo del CIFMA de Saenz Peña), con quienes se plantearon diferencias de criterio que no pudimos acordar, desgastaron el diálogo y, en algunos momentos, imposibilitaron la interacción.

Creación del Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito

Por Resolución N° 142/88 del Consejo General de Educación, se autorizó el funcionamiento de "El Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes para la etnia Mataca en la localidad de El Sauzalito" y se le relevó de funciones a los docentes que se desempeñarían en él. La organización y supervisión de dicho curso estaban encomendadas al equipo docente del Curso homónimo de Saenz Peña.

La Resolución N° 2499/88 del Consejo General de Educación, afectó para la Observación y Práctica de la enseñanza a diez escuelas primarias y un jardín de infantes en el área wichí. Las escuelas afectadas en la Provincia, para las tres etnias fueron las siguientes: área toba: 12 escuelas, área mocoví: 10 escuelas y área wichí: 11 escuelas

En la Provincia del Chaco se formaron dos promociones de ADAs. en cada sede, según muestra el cuadro que sigue:

	Saenz Peña		El Sauzalito	TOTALES
	Tobas	Mocovíes	Wichís	
1º Promoción 1988	25	4	12	41
2º Promoción 1994	22	2	20	44
TOTALES	47	6	32	85

Acciones previas a la capacitación

- Antes de iniciar la capacitación del primer grupo, el equipo docente visitó todas las comunidades aborígenes. Se realizaron reuniones con los wichí, comentando las características del Proyecto y presentándonos como equipo capacitador.
- También con los docentes y directores, con quienes se plantearon debates que dejaron de manifiesto una explícita resistencia. Ellos tenían que decidir cuántos auxiliares necesitaban para su escuela. Hubo escuelas que no pidieron ninguno, a pesar de tener mayoría de alumnos aborígenes. A doce años de aquello, se constatan cambios significativos, los directores literalmente "pelean" por un ADA más en su escuela, y con la noble expectativa de que sea capaz de enseñar a leer y escribir en su lengua y transmitir su cultura. En aquel momento, haberle dado a los directores la posibilidad de decidir si querían o no Auxiliares en su escuela y cuántos, probablemente haya sido un

error. Las escuelas solicitaron, como para cumplimentar, uno o dos. Cómo ya había por Resolución del Consejo General de Educación escuelas afectadas al Proyecto, hubiera sido más operativo decidir la cantidad necesaria de ADAs. a capacitar, analizando la planta funcional de cada una de las escuelas.

- Para ponernos en contacto con otras experiencias, manejar más información e ir formando un criterio propio, viajamos a Ingeniero Juárez, para visitar la Escuela Primaria del Barrio Wichí, en la cual ya trabajaban algunos MEMA. Ema Gardonio, la vicedirectora, nos facilitó planificaciones y brindó al equipo la posibilidad de participar como observadores en diversas clases.

La capacitación propiamente dicha

El ingreso al curso I y II

Se habían delineado algunas características, a modo de **perfil del Auxiliar Docente Aborigen**, que pudieran orientar el ingreso de los jóvenes al Curso.

El futuro Auxiliar tenía que:

- ser egresado de primaria
- saber hablar su idioma (este aspecto fue pensado para lo tobas entre quienes hay jóvenes que ya no hablan su lengua. No es el caso de los wichís, cuya lengua materna es hasta ahora el wichí).
- valorar su cultura
- gustarle el trabajo con los niños
- ser elegido por su comunidad.

Tal como se había hecho entre tobas y mocovíes, la comunidad eligió a los jóvenes que ingresaron al curso.

Dificultades

No pudimos prever una serie de dificultades relacionadas con el ingreso al Curso. La primera, se presentó en las poblaciones, como Fortín Belgrano, Tres Pozos, Tartagal, Nueva Población, en las que no había ningún wichí egresado del nivel primario. Entonces, lo que se había planteado como *condición de ingreso*, pasó a ser *condición de egreso*: podían ingresar con la primaria incompleta y comprometerse a finalizarla en la escuela para adultos, mientras transcurría su capacitación como Auxiliar Docente Aborigen.

Otras dificultades tuvieron que ver con la elección de los jóvenes. La hipótesis que se sostenía en ese momento era, por un lado, que cada joven asumiría su responsabilidad como ADA con mayor compromiso porque la expectativa de los adultos de su pueblo estaba depositada sobre él y, por otro, porque aquellos lo habrían elegido en función de sus aptitudes, sus valores y su trayectoria en la comunidad en vistas al rol a desempeñar dentro del Sistema Educativo. Probablemente, los motivos que llevaron a elegir a los candidatos fueron otros:

- El ingreso al Curso de Auxiliares era una de las pocas instancias que aseguraba un trabajo y un sueldo estable, regular y superior al ingreso medio de cualquier empleado aborigen (sea empleado municipal o provincial, con excepción de algunos miembros del IDACH).
- El Curso de Auxiliares representaba para la comunidad aborigen la posibilidad de una escuela no expulsora, a diferencia del colegio secundario en el cual la permanencia les resultaba sumamente difícil, por lo menos por razones lingüísticas y culturales.

Por estas razones, cada familia deseaba "hacer entrar" al Curso a alguno de sus jóvenes, perdiendo de vista, al menos en parte, los objetivos del Proyecto y las características de la función.

Las elecciones, en general, *no se hicieron en asambleas comunitarias*. Se realizaron en reuniones parciales, en las que participaron representantes de las principales familias, "o de las familias que poblaron originalmente el paraje". De esta forma la elección recayó sobre los hijos, hijas, yernos o nueras de los caciques, líderes políticos, pastores o Presidentes de la Asociación Comunitaria. En otros casos los elegidos fueron los presidentes de las Asociaciones Comunitarias quienes parecen haber ejercido presión sobre la comunidad para lograrlo. Así, quedaron al margen los jóvenes que pertenecían a familias que habían llegado de Formosa, alrededor de los años ochenta, aunque hubieran alcanzado niveles más avanzados dentro del sistema educativo.

Características del primer grupo

- *Muchos de los jóvenes no eran bilingües*. Sin duda todos hablaban wichí y muchos de ellos un castellano apenas rudimentario con pocas posibilidades de comprensión y limitadas posibilidades de expresión. La traducción es una actividad clave que el ADA tiene que poder de realizar bien. Es necesario que

comprenda al maestro y lo transmita en su idioma a los chicos. También tiene que poder decirle en castellano al maestro lo que los chicos expresaron en wichí. Esto con relación a la lengua oral. Más compleja aún es la actividad cuando se trata de lengua escrita: leer un texto escrito en castellano, comprenderlo y explicarlo oralmente en wichí o, más difícil aún, escribirlo en wichí. Con algunos pocos textos puede darse la situación inversa: leer en wichí y traducir al castellano. Todas estas actividades implican un trabajo intelectual muy complejo.

- Con relación al nivel de conceptualización de la lengua escrita, *no todos los jóvenes eran alfabeticos*. Haber accedido a la hipótesis alfabetica implica haber descubierto que, fuera de algunas excepciones, cada sonido de la lengua oral se representa con una letra. Esto no dependía del hecho de haber concluido la primaria o no sino, más bien, de la calidad del nivel logrado en los aprendizajes, del momento en que la habían cursado (si hacía muchos o pocos años) y del nivel en el que lo habían hecho (primaria común o primaria para adultos). En la práctica, algunos tenían que retomar su aprendizaje de la lectura y escritura desde los niveles silábico o silábico alfabetico, es decir, habían descubierto la relación entre escritura y pauta sonora del habla, pero los primeros, se conforman con la correspondencia sílaba-letra (hipótesis silábica) mientras que los segundos se manejaban simultáneamente con ambas hipótesis. El resultado son escrituras a las que "le faltan letras".

Algunos de ellos no han podido alcanzar, a ocho años de ejercer como ADA, una escritura convencional (separación entre palabras, ortografía) aunque sí alfabetica. Obviamente, también tenían dificultades para escribir en wichí, no porque no supieran el idioma, sino porque el nivel de conceptualización sobre la lengua escrita es el mismo para cualquier idioma alfabetico ya que las hipótesis no se refieren a los conocimientos de determinada lengua, sino al sistema de escritura.

- Algunos ingresaron al Curso presionados por los adultos de la familia y podía suceder que no tuvieran interés por estudiar o no le gustara la tarea docente y el trato con los chicos.

Eran indicadores las inasistencias sin causas justificadas, las faltas en el cumplimiento de las tareas de aprendizaje y en la compresión de las actividades del curso. Algunos, incluso, pudieron expresar su desinterés. La mitad de los jóvenes que iniciaron la capacitación, la abandonaron, pese a la asistencia que recibían: una pequeña beca, útiles escolares y servicios de comedor con régimen de internado.

Nuevos criterios para el segundo grupo

En 1991 se manejaron otros criterios para el ingreso del segundo grupo:

- la comunidad podía proponer a los jóvenes.
- los jóvenes que lo desearan, podían inscribirse aunque no hubieran sido propuestos por la comunidad.
- todos ingresaban a un período de diagnóstico y posterior selección.

La selección estuvo a cargo del equipo capacitador, formado en ese momento por dos docentes aborígenes y dos no aborígenes. Se buscaba que los jóvenes:

- Valoraran y se identificaran con su cultura.
- Tuvieran un grado de apropiación de los contenidos escolares tal que pudieran:
 - Resolver situaciones problemáticas aplicando las cuatro operaciones fundamentales.
 - Leer textos de complejidad media y comprenderlos.
 - Expresar comprensiblemente sus ideas en castellano, en forma oral y escrita.
 - Interpretar información de mapas cartográficos, cuadros, esquemas.
 - Desearan estudiar y capacitarse para trabajar con niños.

No fue necesario plantearse condiciones respecto al idioma, ya que la lengua materna de los wichí, es el wichí, aunque sea posible advertir la mayor o menor frecuencia en el uso de préstamos del español, sobre todo en algunos jóvenes.

La decisión de quiénes quedarían y quiénes no fue, sin duda, difícil, cuestionable y, de hecho, cuestionada. Hubo pedidos, reclamos, enojos e incluso alguna amenaza. A esa altura, el equipo docente que inició la capacitación se había modificado. Pero todos reconocíamos que el grupo que había egresado tenía carencias significativas en su preparación y esto limitaba mucho su trabajo. Para mí, en ese momento, formar otro grupo con las mismas características era boicotear desde adentro el Proyecto y reforzar las hipótesis de cierta parte de la comunidad no aborigen, de que los wichíes son incapaces y poco inteligentes. Sirva lo siguiente para ilustrar lo expresado: una vez que los ADAs fueron designados en las escuelas, circulaba entre algunos maestros la "máxima" "serás lo que debas ser y si-

no serás bilingüe". Los wichís de El Sauzalito, desde el comienzo llamaron al Curso de ADA "el bilingüe" y "bilingües" a los ADAs. En esta expresión, ser "bilingüe" equivalía a "no ser nada".

En la Escuela de Tres Pozos, donde había un apoyo explícito al Proyecto, la directora, Beatriz Seade y una maestra, Adriana Ibarruela, también religiosa de la Congregación de las Hermanas Azules, decididas a contener y colaborar con su ADA, expresaban las enormes limitaciones que aquel tenía para traducir porque no comprendía bien el castellano y, para escribir, llegó a una escritura convencional, sin pensar siquiera en la posibilidad de planificar. Habían visto con decepción que, a veces, no podía ayudar a los chicos a hacer cuentas o resolver situaciones porque él mismo no sabía hacerlo o no los comprendía.

Este relato corresponde a un caso particular y, aunque no era la excepción, tampoco todos los egresados tenían tantas dificultades.

El grupo que se formó en 1991, además de ajustarse al perfil de ingreso, compartían otras características:

- eran todos egresados de primaria.
- cerca de la mitad había ingresado al secundario y permanecido por lo menos durante el primer año.
- algunos habían terminado el ciclo de "Experto Agropecuario" (3 años) de la EEA N°6 de nivel secundario.
- eran más jóvenes que los del primer grupo.
- algunos estaban identificados, en algunos aspectos, con los no aborígenes (el estilo de ropa, el arreglo personal, el uso de préstamos del español en su discurso en wichí).
- varios de ellos pertenecían a la misma familia (algunos adultos de la comunidad aborigen interpretaron este hecho como algo injusto ya que, económicamente, se favorecía demasiado a la misma familia y le quitaba posibilidades a otra).
- varios de ellos pertenecían a familias que, aunque vivían en El Sauzalito, provenían de la Provincia de Formosa.

El grupo se mantuvo casi completo; excepto cuatro, todos terminaron la capacitación.

Los contenidos y el enfoque I

En 1988 se organizó el trabajo en torno a dos objetivos principales: se esperaba que al finalizar el año, los alumnos lograran:

- Revisar los contenidos alcanzados por cada uno en el nivel primario, con el fin de establecer una base común para comenzar la capacitación docente.
- Tomar conciencia del compromiso asumido con su comunidad al ingresar al Curso y la trascendencia de su función como futuro docente aborigen para la cultura wichi en general y para su comunidad en particular.

La capacitación técnica propiamente dicha comenzó al año siguiente con la inclusión de las didácticas especiales. El siguiente cuadro corresponde a la planificación institucional del Curso de 1989

MATERIA	ALCANCE
Lengua wichi (Ramón Navarrete)	Escritura - Los sonidos del wichi y su representación. Vocabulario - Análisis Clasificación de vocablos Traducciones Recuperación de vocablos
Didáctica de la Lengua (Graciela F. De Roch)	Didáctica de la lecto-escritura (Nivel Inicial y Primer Ciclo)
Matemática y su didáctica (Mónica Zidarich)	Didáctica del número y las operaciones (Primer Ciclo)
Cultura wichi y su didáctica (Aurelio Fabián/Ramón Navarrete)	Costumbres (juego, baile, caza, pesca, recolección, frutos, artesanías) Historia, cuentos, casos.
Ciencias Sociales y Naturales (Graciela F. De Roch)	Ley del aborigen La comunidad local, regional y provincial Aspecto físico, político y económico. Recurso.
Didáctica del Nivel Inicial y Psicología Evolutiva (Adriana Aguirre de Yabbur)	El Jardín de Infantes Objetivos. Organización Psicología evolutiva del niño wichi
Conducción del Aprendizaje (Mónica Zidarich)	Aprendizaje, planeamiento, métodos, técnicas, evaluación.

Se inició en El Sauzalito, por primera vez desde el sistema educativo, una tarea de indagación cultural asumida por los propios aborígenes. Un tiempo antes había comenzado, coordinado por Patricio Doyle desde la Dirección del Aborigen, un trabajo de recopilación y registros de relatos narrados por los wichis de la zona.

En el Curso de Auxiliares de El Sauzalito:

- Se trabajó fuertemente sobre el rescate de los saberes y cosmovisión propios de la cultura wichí, su conocimiento y valoración.
- Se consideró la posibilidad de que pudieran incluirse como contenidos de enseñanza en la primaria.
- Se recuperaron y escribieron cuentos y leyendas, en wichí y castellano.
- Se analizaron en los relatos elementos de la cosmovisión wichí.
- Se avanzó en las discusiones y acuerdos provisорios en relación a la ortografía del wichí.
- Se entrevistó permanentemente a los ancianos de las comunidades, recuperando historias, anécdotas, enseñanzas.

Comenzaba a cristalizarse, por lo menos dentro del Curso, una novedosa propuesta educativa bilingüe-intercultural.

El **enfoque** que se les dio a las didácticas, especialmente a la didáctica de la lengua, fue el tradicional, característico del enfoque funcional conductista, que incluía el clásico aprestamiento perceptivo-motriz y el método de la Palabra Generadora.

Aunque Graciela F. de Roch había implementado en Córdoba durante varios años el Método Integral del Dr. Oñativa y había tenido resultados interesantes, decidió enseñar a los Auxiliares el de Palabra Generadora. En efecto, era el que implementaban todos los docentes de la zona y, probablemente, el único que conocían. Parecía adecuado no agregar más innovaciones a la de por sí difícil novedad de la incorporación de otro docente, un aborigen, con su lengua y su cultura.

Furnier y Navarrete retomaron el análisis de los sonidos más frecuentes del idioma wichí y elaboraron un orden para la presentación de las letras, después de las vocales, basándose en el que había elaborado Tomé y Navarrete en 1982.

Se elaboraron materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua escrita según este enfoque; por ejemplo, el libro de lectura "Primeros pasos en mi lengua" (*Thathanhi n'oyij toj tachen*) y unas guías para planificar. Destinados a los maestros desde lo cultural, se le dio forma a dos cuadernillos. Uno recuperaba juegos antiguos, el otro relatos y otras informaciones. También para el área de matemáticas se realizaron recursos para apoyar el aprendizaje del número y las operaciones.

Los contenidos y el enfoque II Revisando algunos fundamentos

La historia de fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita está, entre otras cuestiones no menos importantes, asociada a la aplicación del Método de la Palabra Generadora, en el que se espera que el niño pueda realizar la correspondencia bi-unívoca fonema-grafema en el momento que la palabra es presentada, descompuesta y compuesta por el maestro. Algunos niños pueden hacerlo porque su nivel de conceptualización de la lengua escrita, la hipótesis que sostienen acerca del sistema de escritura es alfabética. Los demás niños pueden recordar, tras largos, reiterados y aburridos ejercicios de repetición, algunos fragmentos de la palabra o series silábicas vacías de contenido que no pueden combinar con éxito cuando se le solicita la formación de nuevas palabras.

La información acerca de la lengua escrita que tiene el niño, los sucesivos acercamientos que va realizando a través de la interacción con los pares y los diferentes portatextos, no se recogen como parte del proceso alfabetizador en el marco de la Palabra Generadora.

El docente propone una secuencia en la presentación de la información y una ejercitación de tipo memorista y mecánica. La lengua escrita no se utiliza en este marco ni comunicando ni informando, ni guardando memoria. Pierde su valor informativo y comunicativo. Aprender a leer y escribir se transforma en una obligación escolar. No aparece *la necesidad de escribir* como condición fundamental para desencadenar el proceso de aprendizaje.

Esto es todavía más importante cuando se trata de comunidades rurales, en las que las actividades del campo demandan muy poco o nada el manejo de la escritura. Los adultos son analfabetos y no pueden mostrar a los chicos *para qué usan* la escritura; en las casas y comunidad hay muy poco para leer (tal vez los únicos textos sean los envases de la mercadería, algún almanaque, probablemente viejo y desactualizado, carnets de vacunación y los documentos). Esto demora el contacto con el objeto de conocimiento y dificulta el avance de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y la lengua que se escribe. En efecto, es difícil construir ideas acerca de algo con lo que se tiene poco contacto o bien las ideas serán muy vagas y se necesitará más "tiempo escolar" para avanzar y ajustarlas a la realidad.

Los materiales de lectura que se utilizan en una propuesta tradicional, se caracterizan por:

- Estar graduados; la información lingüística aparece recortada, en un orden pre establecido por el docente.
- Estar descontextualizados; las lecturas, sobre todo las primeras, se caracterizan por ser pobres, artificiales y vacías de contenido.

Se conocían los resultados de las investigaciones de la Dra. Ferreiro acerca de cómo los niños van formulándose y modificando sus hipótesis en su proceso de aproximación a la lengua escrita. Aportaba datos novedosos para interpretar a un enorme grupo de niños que manejaba hipótesis lejanas a la alfabetica y para los cuales la única alternativa era repetir grafismos, series silábicas y alguna palabra generadora. La consecuencia inevitable era el fracaso, frente a lo cual se les proponía intentarlo nuevamente, es decir, repetir el grado. Como las condiciones pedagógicas eran siempre las mismas, se les volvía a proponer la misma experiencia de fracaso una y otra vez. Cientos de niños aborígenes de la zona han abandonado la escuela en primero o segundo grado después de tres, cuatro o cinco años de repitencias.

Conocer entonces las ideas de los chicos, permite a los maestros y Auxiliares mejorar las intervenciones, la propuesta de actividades y, seguramente, podrán ayudarlos en la construcción de ideas cada vez más ajustadas y lo que en otro marco se considera "error" en este se lo valora como evidencia del trabajo intelectual.

Se conocían también algunas experiencias alternativas de alfabetización con poblaciones urbano-marginales y las apreciaciones que la Dra. Ferreiro había realizado en América en el "Informe Principal" a pedido de la UNESCO, en el cual realizó un análisis cualitativo de la alfabetización en América Latina y el Caribe.

Sistema de Alternancia

Se optó por una metodología de estadías, alternando períodos de tres semanas en el Curso de capacitación y una semana en la comunidad. Esto permitió que el grupo de alumnos se mantuviera en permanente contacto con su comunidad, a la cual regresaba con regularidad, compartía sus aprendizajes, buscaba información propia de su cultura y se insertaba gradualmente en la escuela. Este sistema tiende a superar el tradicional divorcio entre la teoría y la práctica.

En la comunidad, los alumnos del Curso realizaron actividades de indagación y exploración, sencillas prácticas en el grado, ejercitación de contenidos trabajados, elaboración de material didáctico. En lo referente al idioma, las tareas de búsqueda tenían que ver con la recuperación de palabras en desuso, cuentos, leyendas, historias, etc.

En las guías de actividades para los períodos de estadía en la comunidad, desde el primer año se incluyeron siempre dos ejes: lo cultural y lo pedagógico.

En relación con el *eje cultural*, a partir de las entrevistas a los miembros más ancianos, padres o abuelos, se sistematizaron conocimientos, como los siguientes:

- Frutos del monte que sirven para comer. Características. Recolección. Conservación.
- Tiempo de cosecha. Frutos no comestibles. Otros usos.
- Plantas que sirven para curar. Modo de utilización (partes de la planta, preparación, etc.)
- Uso curativo de las distintas partes de animales. Aplicaciones.
- Artesanías. Tipos. Antiguas y modernas. Elementos: barro, chaguar, madera y semillas; procedimientos. Nombres de los diseños de las guardas de las yucas.
- Caza y pesca. Modalidad. Herramientas y armas. Construcción y uso.
- El fuego. Antiguos modos de obtención.
- La música. Instrumentos. Construcción y ejecución. Tipos de músicas. Los músicos.
- Juegos y juguetes (*chostaj* y *tsilit*).
- Las viviendas antiguas. Materiales. Modos de construcción.
- La transmisión de los conocimientos dentro del grupo. El papel de los ancianos.
- La historia de la comunidad. Los miembros más "antiguos". Los nombres en wichí. Las instituciones, la escuela, otras.

En relación con el *eje pedagógico*, se realizaron:

- Observaciones con guías y registros de clases.
- Ayudantías en el grado, según la demanda del maestro o su actitud.
- Traducciones orales en todas las áreas, fundamentalmente en el Jardín y 1º grado.

- Funciones de títeres elaborados en el curso por los auxiliares y puestas en escena de sencillas obras de teatro basadas en cuentos o leyendas de la cultura wichí.
- Aportes en la organización de los actos patrios. Se prepararon canciones o poesías en wichí o se tradujeron la glosas del acto.

Algunas reflexiones sobre el Sistema de alternancia

El sistema de alternancia fue positivo para la capacitación de los ADAs. (es probable que también lo fuera para los auxiliares de enfermería, por ejemplo) justamente porque la inserción institucional y el ejercicio paulatino del rol, puede darse desde el comienzo de la capacitación.

La semana en la comunidad, nunca fue una semana de descanso para los alumnos, aunque les resultara muy costoso organizarse solos para cumplir con las actividades.

Cabría realizar algunas observaciones que podrían mejorar su implementación.

- No siempre se logró planificar coordinadamente las guías entre todos los docentes. Sucedió que se pidieron varias veces las mismas actividades, o muy parecidas, para distintas materias.
- Es muy importante que el material que traen los alumnos de la semana en la comunidad sea *recuperado* en la clase y *sistematizado entre todos*. De lo contrario se corre el riesgo de que el único sentido de hacer los trabajos sea "cumplir" con los docentes. Puede ser que éstos realicen la sistematización, pero que el grupo no sea consciente de su aporte en la construcción de esos conocimientos.
- En el caso de las experiencias en las escuelas, la puesta en común de lo vivido en las mismas, lo sentido y aprendido en esos días, tendría que ser la modalidad de iniciación del período en el curso.
- Los tres aspectos marcados están subordinados a otro: los grupos, literalmente, "se desarmaban" a partir de la mitad de la semana anterior a la de estadía en la comunidad y se completaban llegando al final de la primera semana de regreso al Curso. Esto fue algo grave que no se pudo resolver. Al no haber regularidad en el servicio de traslado, los alumnos se iban, en la primera oportunidad, porque sino corrían el riesgo de tener que quedarse varios días

de la semana en El Sauzalito cuando debían estar en su pueblo. De la misma manera, esto ocurría para el regreso; algunos no completaban la semana en su comunidad porque el vehículo volvía para El Sauzalito antes de terminar la misma o llegaban varios días después porque no había habido una oportunidad mejor. En definitiva, en el Curso había sólo dos semanas productivas por mes.

- Por otra parte, hubiera sido óptimo acompañar a los auxiliares, visitarlos y hacer reuniones con la comunidad y los maestros.

La Residencia y Práctica de la Enseñanza

A medida que se avanzaba en la capacitación, la práctica en el grado era más intensiva y estuvo condicionada por la actitud con que el maestro no aborigen recibía al futuro ADA y también por la de este último y su nivel alcanzado en la capacitación.

En todas las oportunidades llevaban un cuaderno en el que se escribían circulares informativas a los docentes, explicando qué se esperaba de ellos durante esa semana, como un modo de participar en la capacitación de quien muy pronto trabajaría a su lado.

Como el equipo capacitador no podía trasladarse a las escuelas por carecer de recursos económicos, como hubiera sido lo óptimo, se pidió a los docentes que registraran sus observaciones en el cuaderno. Se transcriben textualmente algunas:

- ... "ha colaborado ampliamente en todas las actividades áulicas y el rendimiento de mi grado se vio notablemente favorecido"... Misión Nueva Pompeya
- ... "colaboró activamente ante las dudas de los alumnos"... Misión Nueva Pompeya.
- ... "Desarrolló la clase de Cultura Wichí, por lo que debo felicitarla"... Misión Nueva Pompeya.
- ... "Participó, con sus compañeros en una obra de títeres... los niños han atendido sus explicaciones y han contestado a sus preguntas". El Sauzalito.
- ... "Demuestra interés por la labor iniciada. Trabaja mucho con los niños, los alumnos recurren más a él que al maestro". El Tartagal.
- ... "La comunicación con los niños ha sido extraordinaria, puesto que estos respondieron perfectamente a sus preguntas e indicaciones". El Tartagal

- ... "Hemos podido desarrollar conjuntamente las clases, trabajando en las planificaciones y en la preparación del material". Tres Pozos

Las observaciones que los docentes hacían en los cuadernos de seguimiento, tenían el estilo de los "asientos" en el "Cuaderno de Actuación Profesional" en el que, por lo general, los directores registran aciertos yelogios, aunque éstos no reflejen el desempeño real del docente. Algo similar sucedió con los auxiliares. A partir de estos registros no se hubiera podido anticipar lo que sucedería uno o dos años más tarde con su incorporación efectiva. Parecían ser "aceptables" si el docente mantenía una jerarquía "superior", como es el tener que evaluarlo.

Una "Práctica" fuera del Sistema Educativo

Los alumnos de la segunda promoción del Curso de ADAs., realizaron investigaciones y "Práctica de la Enseñanza" con grupos de niños que reunían en un ámbito no escolar.

En efecto, era tan difícil introducir innovaciones en lo metodológico, utilizar los recursos diseñados en el Curso o probar algunas estrategias didácticas en el marco del sistema educativo, que optamos por una alternativa que resultó muy sencilla de concretar y muy enriquecedora.

Durante las semanas de estadía en la comunidad, los alumnos del curso tenían que formar un grupo de niños (podían ser de su familia, o no) y proponerles a ellos realizar actividades como: contar cuentos, leerles, pedirles a ellos que lean o anticipen los contenidos de un texto, que jueguen con distintos materiales didácticos o que dibujen y escriban como puedan.

Una vez realizadas, tenían que registrar lo observado en los chicos y sus propias vivencias como docentes, para ser compartidas con sus compañeros.

Los criterios de evaluación y promoción I

El criterio de evaluación fue, probablemente, el aspecto que más conflictuó al equipo capacitador. Fue largamente analizado y discutido entre los docentes de El Sauzalito y los del C.I.F.M.A. de Saenz Peña.

Durante la capacitación del primer grupo se evaluaron los conocimientos teniendo en cuenta el punto desde el cual habían iniciado su capacitación y se valoraron los avances de cada uno. Todos los que permanecieron, egresaron; cualquiera haya sido el grado de apropiación de los contenidos. Se manejaron otros criterios, y no el tradicional "nivel de contenidos alcanzados". Estos fueron:

- Sentimiento de pertenencia y compromiso con la comunidad.
- Capacidad para expresarse oralmente en su idioma.
- Capacidad de comprometerse con distintas tareas, como por ejemplo hacer la comida, la merienda, mantener el orden y la limpieza del local, juntar leña o actividades por el estilo.

Se enfatizaban los aspectos que tenían que ver con los procesos que realizaban los alumnos. Se ponían en juego el punto de partida de cada uno, su contexto global, los avances internos. Los criterios de la evaluación apuntaron también a rescatar aspectos relacionados con el área afectiva.

En este marco no se le asignó a la evaluación el fin único de aprobar o reprobдар, no se buscó una medición objetiva que pudiera ser traducida en un puntaje o nota, no representó un elemento de control ni selección.

Los criterios de evaluación y promoción II

Las mismas razones por las que cambiamos los criterios de ingreso al Curso para la formación del segundo grupo, llevaron a cambiar los de evaluación.

Esta decisión, fue tan difícil de sostener como la primera y un elemento más de discrepancia con el equipo del CIFMA. de Saenz Peña.

Se tomaban pruebas que se calificaban con notas; también los trabajos prácticos y los de la semana de alternancia en la comunidad (como "aprobado" – "no aprobado"). Algunos docentes retrabajaban con los alumnos los contenidos de las evaluaciones, a modo de "devolución" y se daban varias instancias de recuperación.

En relación con la capacitación del primer grupo, el cambio fue muy grande. Los alumnos y sus padres pensaban que, por haber ingresado al Curso, debían recibirse como los jóvenes del grupo anterior y como sus compañeros tobas y mocovíes que estudiaban en Saenz Peña y con quienes no se manejaban estos nuevos criterios.

Navarrete veía claramente la necesidad del cambio. Recibió fuertes presiones de los alumnos y de la comunidad. También las recibía yo, pero la convicción de que había que mejorar la capacitación era enorme y consideraba que éste era un aspecto poco logrado en la formación del grupo anterior.

Se podrían analizar dos cuestiones ligadas a la problemática de la evaluación y promoción: el rol del ADA y las **expectativas** que se depositaban sobre él.

- a) El rol del ADA, aquello para lo cual se lo capacitaba, estuvo tempranamente definido en *El Sauzalito*. La capacitación tenía que brindarle los elementos para lograr un desempeño aceptable en la escuela.

El curso de auxiliares tenía como finalidad la capacitación técnico-pedagógica en el término de dos años y medio, de jóvenes aborígenes que se incorporarían en el Nivel Inicial y Primer Ciclo del primario. El perfil que se buscaba apuntaba a un joven bilingüe, identificado con su pueblo y que valore y le guste la tarea docente.

Se esperaba de él que pudiera:

- Ser traductor de lengua en doble sentido: maestro-alumno y alumno-maestro.
- Enseñar a leer y escribir la lengua wichi.
- Ser referente afectivo para el niño aborigen, dándole seguridad y contención en la clase y en la escuela.
- Ser apoyo, traduciendo o explicando en las clases de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Materias Especiales.
- Apoyar el aprendizaje del castellano.
- Ser nexo entre la escuela y la comunidad aborigen." (Tomé y otros 1993)

Los auxiliares necesitarían conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita de tal manera que pudieran manejarse con cierta autonomía en la selección de estrategias y recursos didácticos. También tenían que poder interpretar las producciones escritas de los chicos y saber cómo intervenir para favorecer los avances. La posibilidad de lograrlo dependía, en parte, de haber podido apropiarse de un conjunto de conocimientos y haber reflexionado crítica y creativamente sobre ellos.

- b) El rol del Auxiliar aborigen generaba un alto grado de expectativa social.

La *comunidad aborigen* depositaba sobre él, tras la dolorosa historia de fracasos con relación a los aprendizajes escolares, la esperanza de un cambio en la educación formal de los chicos wichi's.

El ADA representaba para los aborígenes, no sólo el agente transmisor de su lengua y su cultura en la escuela, sino también un referente afectivo que

brindaría seguridad a padres e hijos en una institución de la que, hasta ahora, no formaba parte. Se cristalizarían, de alguna manera, los reclamos que las comunidades habían formulado en tantas oportunidades.

Desde dentro del sistema educativo la expectativa surgía desde diferentes grupos:

- Maestros no aborígenes esperaban que los ADAs. se hicieran cargo de los niños aborígenes con "dificultades para aprender", aunque estas dificultades estuvieran asociadas a otras variables y no necesariamente a la lingüística.
- El Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación ponía en juego parte de sus recursos económicos al crear nuevos cargos y al darle mayor complejidad a las escuelas.
- Los grupos de personas que apoyaban la Educación Bilingüe e Intercultural temían que si los auxiliares fracasaban, el Proyecto se suspendiera.

La inserción laboral

La incorporación de los ADAs. al Sistema Educativo Provincial

En noviembre de 1990 egresaron 12 ADAs. wichís y en julio de 1994, otros 20. Los primeros, fueron designados en sus cargos en la primera obligación de 1991. La incorporación de los últimos se concretó después de una larga espera, con momentos de lucha, esperanzas y desesperanzas, de enojos y resignaciones. Hubo comisiones, audiencias, proyectos, entrevistas, promesas y postergaciones. La Provincia había invertido recursos humanos y económicos durante años al sólo efecto de formar a los Auxiliares. La decisión política de incorporarlos se posergó, sin embargo, hasta febrero de 1999, con excepción de 6 cargos que habían sido otorgados en 1995.

La formación de la "pareja pedagógica"

"Para un aborigen wichí, ser aborigen en la escuela es muy difícil, si desea ser valorado por la cultura "blanca" en el contexto de la sociedad no aborigen característica de la Provincia del Chaco. Esta realidad particular, relativiza la posibilidad de formar una pareja pedagógica (maestro no aborigen, maestro wichí), para lo cual es necesario el respeto y la valoración mutua". (Tomé y otros, 1993)

Las parejas pueden ser desparejas, porque:

- El Auxiliar Docente Aborigen puede:

- *Domine muy poco el castellano*, lo cual le impide comunicarse con el maestro no aborigen y le dificulta la traducción en ambos sentidos.
- *No maneje lo pedagógico*, lo que lo limita para elaborar propuestas, seleccionar estrategias, construir materiales didácticos y lo pone en relación de dependencia necesaria con el maestro no aborigen a la hora de planificar la acción pedagógica.
- *No defienda su lugar de maestro, se aíslle o se vaya*. Como la propuesta es resistida por muchos docentes no aborígenes, esto puede dificultar la labor del ADA, reduciéndole el espacio que le corresponde en el aula. Puede suceder que el ADA se repliegue sobre sí y se adapte. También puede ser que renuncie y deje el trabajo.
- *Tome los defectos de los malos docentes*, y agote las licencias, se vuelva poco creativo, trate mal a los niños...
- *No responda a la comunidad*, y sufra una especie de "desclasamiento" provocado por el ingreso económico, que es superior a los de su etnia, y esto lo aleje de la problemática de su comunidad.
- *Sea responsable y esté bien dispuesto frente a su trabajo, sus compañeros y sus alumnos*

- **El maestro no aborigen** puede que:
 - *Sea racista y se resista al trabajo parejo con un aborigen*, que rechace su cultura y su lengua y descalifique todos los aportes del ADA.
 - *Aunque posea título de nivel terciario, tenga carencias en lo pedagógico*, que condicionen la posibilidad de crear estrategias que se adapten a su grupo de niños.
 - *Se capacite sólo buscando el puntaje* y no le interese el perfeccionamiento en sí mismo.
 - *No respete la función del Auxiliar Docente Aborigen*, porque no lo considere necesario.
 - *Se sienta comprometido con la educación bilingüe* y realice aportes valiosos y creativos.

En la formación de esa "pareja pedagógica" se basa buena parte del Proyecto. Constituye un aspecto tan central como vulnerable.

Si bien esta caracterización no pretende ser exhaustiva, es posible analizar **situaciones** que se observaron en la práctica áulica **durante los primeros años de trabajo de los ADAs. de la primera promoción:**

- La función de **alfabetizador** no fue cumplida por ninguno de los auxiliares. Entendamos por alfabetizador que el Auxiliar haya asumido la tarea de enseñar a leer y escribir en lengua wichí, manejando elementos técnicos que le permitan planificar, acompañar y evaluar el aprendizaje de un grupo de niños en el marco del sistema educativo.
- Si bien en algunos casos y en ciertos momentos se ha enseñado a leer y escribir en lengua wichí, las actividades de aprendizaje, los recursos y el manejo general del grupo clase, ha estado a cargo del docente no aborigen. Es el caso de las primeras experiencias en Tres Pozos (Escuela N°852) con Adriana Ibarruela y Mario Tolaba; en Vizcacheral (Escuela N°926) con José Brunello y Bailón Díaz y El Sauzalito (Escuela N°821) con Alberto Vissani y Ambrosio Rosario.
- El docente aborigen cumplió la función de un **auxiliar técnico medianamente calificado** que recibía "indicaciones" del docente no aborigen para realizar tareas como: dar una explicación individual a algún alumno con determinada dificultad, traducir alguna consigna, recorrer los bancos, mirar la tarea de los niños y, a veces, corregirla.
- El docente aborigen cumplió la función de un **auxiliar no calificado** y se dedicó a tareas no educativas propiamente dichas, entre ellas: cortar y acarrear leñas, cortar varillas y hacer el cerco del predio escolar, servir la comida, pintar la escuela, construir letrinas o hacer mandados. Aunque esto fue resistido por los auxiliares, debió pasar poco más de un año para que se revirtiera esta situación, lo que se logró gracias a la intervención de sectores no aborígenes que apoyaban la Educación Bilingüe Intercultural.
- El docente aborigen se desempeñó como **traductor** en la comunicación del maestro hacia los alumnos y, ocasionalmente, a la inversa. Esta tarea la realizó con mayor o menor dificultad o precisión según el grado de bilingüismo del auxiliar. En este caso, generalmente, no se dieron cambios sustanciales en los contenidos tradicionales, ni el auxiliar realizó aportes pedagógicos.
- En todos los casos el auxiliar fue un **referente afectivo** importante para los niños aborígenes. Este logro constituyó por sí sólo, un cambio importantísimo: "*Acompañame al pizarrón que tengo miedo*", los chicos wichíes tenían la po-

sibilidad de pedir ayuda sin quedar expuestos frente al maestro y a los otros chicos, buscar seguridad y expresar sus temores y necesidades.

- El auxiliar **no pudo responder** a los pedidos de docentes comprometidos con el Proyecto, por las limitaciones en el nivel técnico-pedagógico alcanzado en la capacitación.
- El auxiliar adquirió rápidamente **defectos profesionales**; se “contentó” con el cargo, el sueldo y se limitó a “cuidarlo” sin comprometerse.

Desde mi propia vivencia como maestra reconozco que la realidad de la pareja educativa y su funcionamiento depende de maestros auxiliares y maestros no aborígenes. Se ponen en juego, además de los conocimientos, también las actitudes, los modos de situarse frente a las personas, al trabajo, a la vida. Se ponen en juego, una cantidad enorme de valoraciones sobre el otro, sobre el otro que es *distinto a mí*. Se pone en juego mi capacidad de reconocer lo diferente (uno podría negarlo y terminar allí el desafío), de aceptarlo, de respetarlo. Se pone en juego mi capacidad de amar lo distinto, aún lo que no puedo comprender del otro. Todo esto, desde una relación entre pares, en la que tengo que ser capaz de ver lo común que tenemos, que es nuestra condición de **ser humano**. Sin sobreestimarlo porque es aborigen, en una dudosa postura reivindicatoria, y sin subestimarlo, en relación con un más o menos velado sentimiento de superioridad. Sólo desde allí podremos ser libres para acordar y disentir, para decir y escuchar, para proponer y aceptar, avanzar y esperar... construir. Porque nos habremos conectado con el otro *como persona*.

El desconocimiento del rol del auxiliar como estrategia de los docentes

Es probable que algunos docentes no tuvieran del todo clara la función del auxiliar. Había una Resolución de Consejo General de Educación (425/91) que no aportaba mucha luz en relación al tema, pero habían habido en todas las escuelas reuniones entre los docentes y el equipo capacitador de los ADAs. en las que se comentaban cuestiones relacionadas con la capacitación y su función en la escuela. Durante los períodos de alternancia, los docentes recibían a los auxiliares para realizar actividades pedagógicas en los grados. Tenían indicaciones específicas para integrarse en el trabajo áulico. Se buscaba una incorporación paulatina en la institución y en la posibilidad de generar un espacio dentro del grado para el desempeño del rol auxiliar. Algunos docentes pudieron no haber participado en las reuniones, pero difícilmente no hayan recibido a los auxiliares en su escuela o su grado.

Podría pensarse que “desconocer” el rol del auxiliar, fue una manera de boicotearlo. Como ya he planteado, en unos casos, tanto en primaria como en el nivel inicial, se le adjudicaron tareas de portero (limpieza, mandados, etc.), de peón (acarrear leña, hacer el cerco) y de albañil (pintar la escuela, hacer la letrina). En otros casos, se le adjudicaron, para “sacar a flote”, los chicos aborígenes cuyas dificultades para aprender no estaban asociadas a la lengua de alfabetización ni a cuestiones culturales, sino a razones de orden neurológicos, afectivos, sociales o, incluso, causados por los fracasos escolares anteriores. Los auxiliares podían mejorar algunas condiciones de aprendizaje, como es, manejar el mismo idioma, pero no podían resolver las dificultades de los niños con necesidades educativas especiales. Frente a esto, algunos maestros y directores reforzaron su hipótesis de que “el auxiliar no sirve porque no saca adelante a los niños”.

En la primera situación, adjudicarle tareas no escolares, se hizo explícito desde el comienzo la valoración que el docente tenía del auxiliar: no era apto para la tarea docente. En el segundo caso, darle una tarea para la que se necesita formación especial, lo “demostró” evidenciando su “fracaso”.

Esto trajo graves consecuencias. Dio pie a que los docentes y directores de este último grupo que “habían dado un espacio a los auxiliares en el grado” pudieran afirmar que los auxiliares “no habían sabido desempeñarse”. Algunos auxiliares se sintieron confundidos y, deseando ayudar a los niños a aprender, aceptaron la responsabilidad, perdiendo de vista su rol, que tenía que ver específicamente con la alfabetización y la incorporación de su cultura y no con la atención de niños con necesidades educativas especiales.

Perfeccionamiento docente

Acciones desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito

Entre 1988 y 1993 se gestionaron, organizaron y concretaron seis cursos de perfeccionamiento docente que corresponden a un total de 240 horas de perfeccionamiento, según se detalla:

- La Educación Bilingüe - bicultural - 60 hs. (1988)
- Didáctica de los primeros números y operaciones - 30 hs.(1990)
- Hacia una didáctica de la lectoescritura aplicando el método del Dr. Oñativia - 30 Hs. (1990)

- Educación bicultural bilingüe. Fundamentos. Rol del Auxiliar Docente Aborigen - 60 Hs. (1990)
- Metodologías alternativas - 30 Hs. (1992)
- Lectoescritura inicial y acción pedagógica de maestros especiales auxiliares docentes aborígenes - 30 Hs. (1992)

Las características del perfeccionamiento fueron las siguientes: voluntario, gratuito, oficial, autónomos en la elección de la temática y disertantes.

Acciones desde la Red Federal de Formación Docente Continua, Jurisdicción Chaco

La capacitación de ADA en función

Se retomó a comienzos de 1998 a instancias de un proyecto que presentó la autora de este documento al Director de Región Educativa IV, Señor Avelino Milar y aprobado por la R.F.F.D.C.. El Proyecto de Capacitación tenía los siguientes objetivos:

- Dinamizar en escuelas del área wichí estrategias innovadoras y de educación intercultural y bilingüe.
- Favorecer momentos de encuentro y trabajo interinstitucional para la construcción colectiva de nuevos conocimientos.
- Promover espacios para la evaluación de la práctica pedagógica.

Se pueden señalar algunos logros relacionados con la implementación de ese proyecto:

- Se flexibilizaron posturas con respecto al ADA y a la educación intercultural y bilingüe.
- Se diseñaron y llevaron a la práctica varios proyectos áulicos, como por ejemplo periódicos de grado, maqueta del pueblo, la organización del salón, paneles de asistencia, de cumpleaños, calendario, etc., con resultados interesantes, lo que operó como verdadero incentivo para otros docentes.
- Se promovió la línea de trabajo con textos (producción e interpretación) instructivos, epistolares, informativos.

- Algunos docentes introdujeron el juego didáctico en su propuesta. Muchos de ellos optaron por las letras móviles ilustradas.
- Se establecieron ajustes en lo referido al rol del auxiliar; se favoreció la comunicación, la coordinación y el trabajo en equipo del ADA y el docente no aborigen.

Propuestas

A mi criterio, sería urgente plantearse qué estrategias podrían implementarse para que los docentes que llegan a la zona pudieran acceder a información básica sin esperar la realización de un curso. Podría tratarse de materiales como:

- Módulos de lectura, que el docente puede llevar a su comunidad para su análisis y establecer un primer contacto con la realidad educativa y el Proyecto de Capacitación.
- Cassettes que reproduzcan partes de los cursos realizados, lecturas de material bibliográfico clave, opiniones que hayan trabajado con auxiliares.
- Video Cassettes, en los que se pudiera observar el trabajo del Auxiliar, la respuesta de los niños aborígenes, el rol del docente no aborigen y los materiales elaborados y su aplicación. Se puede realizar un trabajo contrastivo, registrando también situaciones típicas de un grado con niños aborígenes con y sin Auxiliar.

Además, se debe asegurar estabilidad en el cargo a los docentes ya perfeccionados en la problemática, brindándoles, frente a los concursos de ingreso o traslado, mejores condiciones para competir. Este aspecto es particularmente grave porque son ellos justamente los que, por estar más alejados de los centros urbanos, tienen menos acceso al perfeccionamiento.

Por esta razón, sucede frecuentemente que un maestro que recién se ha recibido puede tener mejor puntaje que uno que lleva varios años de trabajo en la zona y, tal vez, ha llevado a cabo experiencias interesantes de educación intercultural y bilingüe.

En julio de 1999 se formó una Comisión de Perfeccionamiento Docente en el área wichí, con el objetivo de dinamizar el perfeccionamiento, organizar cursos, canalizarlos por la vía correspondiente e informar a los docentes de toda la zona sobre cursos, encuentros y jornadas.

Extensión de la educación bilingüe e intercultural en el área Wichí (1991-1997)

En el análisis de este particular, voy a tratar de mostrar cómo y cuándo en las escuelas se fueron modificando los contenidos de las distintas áreas, creando espacios para la enseñanza de la lengua wichí (oral y escrita) y de los saberes culturales.

Esta creación de nuevos espacios curriculares implica, necesariamente, modificaciones más profundas en las tramas de las relaciones entre los distintos actores (alumnos, maestros, ADAs. y comunidad).

Implica, de la misma manera, el reconocimiento y la aceptación de lo distinto, sin considerar al otro como inferior. Sin embargo, no se trata de reconocer la diferencia para tomarla como punto de partida para "igualarlo". Si así fuera, no lo estaríamos aceptando.

Que un maestro haya aceptado la diversidad lingüística y cultural de sus alumnos, supone que ha podido cambiar actitudes de rechazo frente a una lengua y una cultura que no conoce, que ha podido reemplazar expresiones como "*no entiende nada de castellano*" por "*entiende perfectamente wichí*". Si, además, quisiera brindarle las mejores condiciones de aprendizaje, se le crea la necesidad de aprender la lengua de sus alumnos y profundizar en las características de su cultura o de aceptar y valorar la presencia de otro docente, un aborigen, que complemente su propia carencia frente a esa realidad tan compleja.

La aceptación y valoración del ADA, es la base para la formación de un equipo docente o una pareja pedagógica en la cual el aporte de cada uno es exclusivo y no puede ser reemplazado por el otro. De aquí en más, será necesario desencadenar una serie de estrategias de comunicación y de acción para lograr una verdadera modalidad de equipo y generar una genuina propuesta pedagógica intercultural y bilingüe.

El carácter inédito de la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en el Chaco y las escasas experiencias en otras provincias, hace que todos hayamos ido pensando alternativas, comprendiendo matices, discutiendo posturas, definiendo roles, creando materiales, aunando criterios, compartiendo logros, planteando dificultades, diseñando estrategias, valorando avances; en definitiva, construyendo una propuesta a lo largo de estos años. Es decir que, para instalar en las escuelas una educación intercultural y bilingüe no basta la sola presencia de algunas

escrituras sueltas y algunos dibujos regionalizados. Se requiere tanto la creación de nuevos espacios curriculares como la asunción de nuevos roles y la modificación de actitudes por parte de todos los involucrados en el proceso educativo.

Entonces, para comprender cómo y cuándo se incorpora la lengua y la cultura en las escuelas del área wichi, es necesario haber analizado con qué aspectos institucionales y personales está relacionada. Alguno de ellos son los vínculos interpersonales (docente - alumno, docente - ADA, ADA - alumno, docente - comunidad y ADA - comunidad), las actitudes frente a la diversidad, la aceptación de las propias limitaciones, la disposición para el trabajo en equipo y la capacidad para ir ajustando permanentemente una práctica pedagógica.

Debemos agregar a esto, desde qué lugar cada institución, asume esa incorporación; desde qué modelo de Educación Intercultural y Bilingüe se están articulando los vínculos, los valores y los contenidos escolares. También hay que considerar a todo este sistema como un sistema dinámico, permeable a cambios, a evolución. He podido constatar que docentes que han comenzado identificándose con el modelo de transición o incluso el de castellanización, al cabo de algunos años se encuentran comprometidos en su trabajo tendiendo hacia un modelo de educación intercultural y bilingüe.

Quisiera, además, hacer notar que en este largo proceso de instalación de la Educación Intercultural y Bilingüe hemos tenido que abordar y resolver altísimos niveles de dificultad de las más diversa índole, seguramente por la profundidad que implican estos cambios en las instituciones y en cada una de las personas involucradas.

Las que siguen, son las experiencias que se realizaron desde la incorporación de los ADAs. en las escuelas hasta la actualidad. A partir de 1997, aumentó la cantidad de experiencias de educación bilingüe intercultural en forma significativa, por lo que en el apartado siguiente realicé un análisis cuantitativo y cualitativo de esa expansión.

Caracterización de experiencias áulicas

Escuela N° 821 - El Sauzalito (1991)

Luego de la incorporación de los ADAs., se registró en esta escuela una de las primeras experiencias áulicas en la cual los niños aprendían a escribir en wichi.

Se llevó a cabo únicamente durante ese año, con los docentes Ambrosio Rosario (ADA) y Alberto Vissani (docente no aborigen). La experiencia se abandonó al cambiar de funciones el maestro no aborigen (se incorporó al equipo del Curso de Auxiliares para la formación del segundo grupo). El trabajo bilingüe se retomó recién en 1995, con una nueva gestión directiva en la escuela. Aunque por poco tiempo, durante 1991 no fue fácil sostener esta innovación; no formaba parte del Proyecto Institucional y, en general, no era valorada por el resto de los docentes.

Maestros no aborígenes y ADAs. planificaban juntos, fuera del horario de la escuela. Había entre ellos una buena relación, comunicación fluida y sincera. Vissani tenía la voluntad de enseñarle a Rosario aquello que no había sido abordado suficientemente en la capacitación. Trabajaban en un primer grado con niños aborígenes y algunos niños criollos con dificultades de aprendizaje y de adaptación a la escuela. En general, los aborígenes eran niños con repetidas experiencias de fracaso y víctimas de un desprecio encubierto por parte de la institución, que los agrupaba a todos en la misma sección. No es fácil crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que estos chicos puedan ir avanzando en las distintas áreas. Frente a los fracasos, la escuela ha tendido a adjudicarle a ellos y a los padres toda la responsabilidad ("son faltadores", "a los padres no les importa", "vienen a la escuela a comer", "son débiles mentales" o "burros") y se ha conformado con esas explicaciones, impasible frente a la posibilidad de generar alternativas. Este tipo de agrupamiento, poner juntos a todos los que *no pueden aprender* o *¿los que no sabemos enseñarles?*, bajaba el nivel de angustia de los docentes frente a la magnitud del fracaso y depositaban en un docente, generalmente nuevo, la expectativa de "sacarlos adelante".

El enfoque con que se trabajó fue el clásico de la palabra generadora. Las escritura en wichí eran un medio para acceder con menores dificultades al castellano. Es más fácil para un niño wichí, recordar la E de ELE (loro) que la E de ESPUMADERA, sencillamente, porque una palabra significa algo para él y la otra no.

En esta experiencia, también se incluyeron algunos contenidos de cultura wichí, a cargo del ADA. Los temas que se trabajaron fueron: artesanías, viviendas y vestimentas antiguas y algunas costumbres o maneras de hacer anteriores al intercambio con el blanco.

Escuela N° 852 - Tres Pozos - 1991

Con la incorporación de los ADAs. en 1991, se inicia la Educación Intercultural y Bilingüe en la escuela de Tres Pozos que, en 1988, había comenzado un interesante proceso de construcción de un modelo institucional más adecuado a las características de la población que atendía. En aquel momento, el ADA, como parte del equipo docente, y la incorporación del wichi como lengua de alfabetización, constituyan un elemento central de la propuesta. La Directora de la escuela, la Hermana Beatriz (Bety) Seade, marcaba como objetivos institucionales mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la circulación por el sistema educativo, especialmente de los chicos wichi, que eran los que presentaban los mayores porcentajes de repitencia y deserción.

Fue la escuela experimental en la que se aplicó la propuesta de promoción automática que el Supervisor Técnico de Zona Hugo Arturo Salmón sostuvo y defendió firmemente. Él favoreció la reflexión sobre la problemática del fracaso escolar, sistematizando y acercando permanentemente la estadística de la Región y la Zona educativa a los docentes y creando espacios de discusión en las escuelas. Tuve la oportunidad de participar en el ajuste técnico de la propuesta que, finalmente, se elevó para consideración de las autoridades provinciales. La propuesta consistía en considerar a todo el primer ciclo como bloque alfabetizador, favoreciendo la promoción. Esto permite plantearse el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que puede demandar entre uno y tres años. Se recomendaba el acompañamiento del mismo maestro durante el ciclo, lo cual no siempre era posible por los agrupamientos en las escuelas de tercera categoría y por la movilidad de la docencia en la zona. La promoción automática tiene adherentes y opositores dentro y fuera del sistema educativo, pero ¿no será acaso porque la calidad de la educación es tan mala que tantos niños no logran aprender?. Quienes se oponen, sostienen que la promoción automática no hace sino desplazar el cuello de botella de la repitencia hasta el final del tercer grado, arrastrando hacia ese momento la necesidad de resolver el problema. Sin embargo, la Dra. Ferreyro afirma que, "en cualquier caso, habremos conseguido que el niño permanezca un año más en la escuela y ello, de por sí, es positivo". En el replanteo del problema de la promoción, introdujimos un criterio de evaluación de proceso que permitió considerar algunas "excepciones" para quienes "pasar de grado" podría perjudicarlos más aún que repetir. Me refiero a la necesidad de considerar también la posibilidad que tiene cada niño de interactuar con sus pares. Esto implica tomar la decisión de promover a aquellos alumnos que avanzan muy lentamente, sólo si en el grupo existen otros niños con niveles cercanos de conceptualización.

Possiblemente, ni la Educación Intercultural y Bilingüe ni la promoción automática habían sido asumidas por los docentes de la institución. Las sostenía la convicción y constancia de la Hermana Bety, junto a una docente, otra Hermana de la misma Congregación, Adriana Ibarruela. Ambas veían como logros el acercamiento de la comunidad a la escuela, la asistencia de los chicos a clases y el crecimiento de la escuela por aumento de la matrícula y la retención, lo que daba sentido a continuar el compromiso con ese Proyecto Institucional. El Curso de Capacitación de ADA de El Sauzalito, contaba con el grado de la Hermana Adriana para la prueba de materiales, la aplicación de estrategias didácticas para la alfabetización y, con ambas religiosas, para establecer permanentes y valiosas discusiones con el objeto de ajustar la capacitación de los que se estaban formando. Ellas podían ver debilidades y fortalezas del ADA ya capacitado y de la propuesta didáctica desde sus lugares de maestra de grado y directora.

Era probable que en 1997 la experiencia desapareciera al retirarse de la escuela, por diferentes motivos, las Hermanas Azules. Esto no fue así.

Lograron la adhesión e incluso capacitación paulatina y en función de otra docente, Patricia Jaureguiberry. Actualmente, su experiencia pedagógica junto al ADA Camilo Ballena, es una de las más valiosas de la zona. Lleva varios años en una implementación cada vez más enriquecida en lo humano y en lo didáctico. Docente y ADA se valoran y se respetan. Son capaces de dialogar, escucharse y apoyarse uno en otro. Ambos se reconocen como necesarios frente al grupo de alumnos. Han logrado incorporar propuestas de actividades, contextualizando el uso de la lengua escrita, la pertinencia de uno u otro idioma, el juego didáctico, la posibilidad de que los chicos elijan en qué lengua prefieren realizar determinada actividad y asumir, creativamente, la diversidad lingüística y cultural en el trabajo con grupos heterogéneos y la relacionada con el avance en el nivel de conceptualización de la lengua escrita. Pueden reflexionar sobre su propia práctica, reconocer limitaciones y mejorarla. Han aprendido a elaborar Proyectos Didácticos en los que los chicos participan activamente. Utilizan como recurso los libros y fichas Chalanero y Tsalanawu, los cuentos en wichí publicado por el Plan Social Educativo y otros materiales con los que cuenta la biblioteca de la escuela o ellos mismos consiguen.

Son, a su vez, agentes multiplicadores de la Educación Intercultural y Bilingüe en su escuela y en la zona. Animan a los docentes nuevos a implementar cambios y mantienen una postura sólida frente a docentes que no comprenden y critican, o que comprenden y no comparten. En ambos, su solidez proviene de la

capacitación desde lo teórico, de su propia práctica pedagógica y, sobre todo, de su calidez humana, que se manifiesta en el respeto y cariño por los chicos y su cultura (sean criollos, wichi o blancos). Su experiencia fue presentada en el "III Encuentro de Docentes Rurales" de la Regional Educativa IV y seleccionada para el de nivel provincial.

Esta experiencia, tan valiosa, podría interrumpirse frente al próximo Concurso de Ingreso a la docencia, ya que no está prevista una reglamentación que ponga a esta docente en mejores condiciones frente a otros que pretendan el cargo, para el cual, como es obvio, no tendrán, pese al puntaje, una capacitación específica.

Escuela Nº 926- El Vizcacheral - 1991

A partir del año 1992, se retomó la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en la Escuela del Vizcacheral y continúa sin haberse interrumpido. Sin embargo, durante estos años adquirió matices diferentes, conforme al cambio de directores. El ADA Bailón Díaz comenzó, junto al docente José Brunello, intentando un trabajo coordinado. El nivel alcanzado por el ADA en su capacitación marcaba limitaciones que dificultaban el desempeño de su rol. Se incorporaron la lengua wichi y la cultura como contenidos. Con la incorporación de otro ADA, Telmo Calermo en 1995, y la gestión directiva de Liliana Urbina, la Educación Intercultural y Bilingüe adquiere carácter explícito y claramente institucional.

La metodología no fue una preocupación central. Se tomó como eje del trabajo el protagonismo de los ADAs., la incorporación del castellano oral, temas de cultura wichi y la alfabetización en lengua materna durante el Primer Ciclo. Se probaron distintas modalidades: los ADAs. solos frente al grado y/o junto a los maestros, trabajo por áreas, distintos tipos de agrupamientos y replanteo en el uso del tiempo.

Se creó un anexo, Los Lotes, a 2 km. de la escuela, con un total de 36 chicos aborígenes.

Partieron desde la postura de *alfabetizar en lengua materna*. La demanda de la comunidad y algunos talleres que se fueron realizando a partir de 1996, fueron flexibilizando los criterios, permitiendo la incorporación paulatina del castellano escrito durante el Primer Ciclo.

Un elemento interesante de esta experiencia es la continuidad referida al Segundo y Tercer Ciclo, a cargo del ADA Telmo Calermo. En una valoración de

ajustes posibles, se evidencia la necesidad de una mayor coordinación con el docente no aborigen.

La escuela no ha registrado casos de abandono en todo el nivel y disminuyeron en forma notable, el porcentaje de repitencias, según lo expresó la directora Liliana Urbina durante la entrevista. "El uso de la lengua materna en la escuela y la educación bilingüe en general, parecen incidir positivamente en el aumento de la matrícula, en la asistencia escolar, en la promoción de los alumnos y en la reducción de la deserción escolar" (Troibe 1994, citado en López 1991).

Durante este año se encaró un Proyecto de Huerta Escolar; se gestionó, con el apoyo de A.Pr.Ch., la colaboración de un técnico agrónomo especial de huerta y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia, aportó una cubierta y la estructura para un vivero.

La sucesión en la gestión directiva de personas comprometidas con la Educación Intercultural y Bilingüe determinó la posibilidad de la continuidad de la experiencia como Proyecto Institucional. Es un caso de escuela no expulsora, que busca adecuarse a la población que atiende y no a la inversa.

Es deseable que la propuesta continúe evolucionando. Se requiere, por ejemplo, una selección de contenidos más equilibrada: ni tan compleja para que los chicos puedan abordarlos, ni tan simple como para dificultarles el acceso y permanencia en el nivel secundario o limitar las posibilidades de su capacitación permanente

Otro aspecto es el metodológico, sobre el que ya se está avanzando desde una propuesta tradicional hacia otras que incorporen elementos de distintas vertientes teóricas. En estas y otras experiencias, el perfeccionamiento del equipo docente aparece como condición necesaria para implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe.

En este momento, la escuela está a punto de pasar a gestión privada a manos de la Fundación Fe y Alegría con quien ya se han firmado algunos acuerdos.

La Unidad Educativa Privada Nº 52 (U.E.P.Nº 52) – Pozo del Sapo – (1994)

A partir de la iniciativa del Hermano Teófilo (Teo) Gurrea, perteneciente a la Congregación de los Hermanos Maristas, se creó en 1994, en el Paraje Pozo del Sapo, una escuela pública de gestión privada con un Proyecto Educativo Institucional claramente orientado hacia la atención de la problemática de la educación aborigen.

Los hermanos Maristas vivían en Misión Nueva Pompeya desde 1979 y venían realizando una serie de trabajos de promoción social. Como representantes de la Iglesia Católica organizaron el culto católico, preparan a adultos, jóvenes y niños para recibir los sacramentos y han consolidado el catolicismo en numerosas familias wichíes. En el marco de este acompañamiento de la comunidad Marista hacia los wichí, surge como necesidad la idea de la creación de una escuela que brinde una atención específica a las particulares características de los wichí.

Misión Nueva Pompeya contaba con una escuela primaria fundada por la congregación de Hermanos Franciscanos en 1903. "No se han podido recuperar antecedentes de alfabetización en wichí durante el período de trabajo de los Hermanos Franciscanos entre 1903 y 1949", aseguró el Hermano Teófilo durante una de las entrevistas.

Entre 1979 y 1985, los Hermanos Maristas se hicieron cargo de la dirección de esa escuela (Nº 562). Sin embargo no se plantearon en aquel momento, la incorporación de la lengua y la cultura wichí como contenido escolar. Años más tarde, constataron que la escuela no estaba respondiendo a las necesidades de la población aborigen, lo que se observaba en el fracaso escolar de esos niños.

Surge entonces la escuela de gestión privada como una alternativa. En su Proyecto Institucional, tomó como ejes el bilingüismo y la interculturalidad. Se incorporaron tres de los ADAs de la segunda promoción que acababan de egresar. Actualmente, el plantel docente está compuesto por ellos, un maestro bilingüe egresado del CIFMA, tres maestros no aborígenes, uno de los cuales está a cargo de la dirección, un técnico agrónomo y varios maestros artesanos, todos wichíes. Tienen un total de 110 alumnos, entre los cuales sólo 7 no son aborígenes.

En la Provincia del Chaco, es la única escuela primaria para niños de régimen de alternancia. Permanecen tres semanas en la escuela y una en su casa, junto a su familia. No tiene régimen de internado, porque todos los chicos viven en un radio máximo de 5 km., pero sí servicio de comedor.

Los contenidos seleccionados son los mismos que los de una escuela común, adecuados a las posibilidades de aprendizaje de esta población. Frente a la lectoescritura, optaron por la alfabetización en lengua materna, es decir en wichí y la introducción del castellano oral durante el primer ciclo. Las demandas de la comunidad y la práctica misma, fue mostrando la conveniencia de flexibilizar esos criterios buscando estrategias y recursos bialfabetizadores. He podido observar que están escritos en wichí y castellano los carteles de las dependencias de la es-

cuela, las especies de los árboles del predio escolar y la cartelera institucional.

Es notable el protagonismo de los ADAs., con el liderazgo muy positivo de Francisco Gonzalez en todas las actividades áulicas e institucionales: planificaciones, registros, servicio de comedor, guardia durante los fines de semanas, acompañamiento a la comunidad, reuniones, capacitación y actos (glosas y discursos en wichí).

A veces, los ADA se desempeñan solos frente al grado y son los responsables de "llevar adelante el proceso educativo", así lo expresó Evelia Uroncito (ADA) durante el II Encuentro de Intercambio de julio 1999. Los ADAs. han expresado satisfacción por tener la posibilidad de ejercer un rol tan central en el proceso, pero simultáneamente y con frecuencia se sienten desbordados por la cantidad de obligaciones que se le plantean en la institución, para las cuales no han sido capacitados. En uno de los talleres, Francisco Gonzalez escribió que una dificultad importante en su trabajo fue "la exigencia en los trabajos de didáctica para los que no tenemos capacitación" y, según lo planteó Rigoberto Alejo (ADA) en la misma oportunidad, "nos piden más de lo que sabemos". Sin embargo, ambos rescatan como muy positivo "el trabajo con los niños, la comunidad y los maestros" (F.G.) y "seguir aprendiendo más cosas" (R.A.).

La escuela tiene una estrecha relación con la comunidad. Los docentes visitan a las familias durante los períodos de estadía de los alumnos en su casa y realizan, en conjunto, algunas actividades de asistencia; arreglo de ropa y acompañamiento de proyectos alternativos de producción, como apicultura, huerta orgánica, etc.. Los maestros artesanos incorporan en espacios curriculares creados para ese fin, las técnicas del hilado y tejido con la fibra del chaguar, el trabajo con barro y la construcción de instrumentos musicales.

La tendencia de la escuela es continuar incorporando a los maestros wichís egresados del CIFMA, con la intención de entregarles a ellos la gestión institucional y pedagógica de la escuela.

Escuela N° 821 - El Sauzalito - (1995)

La Educación Intercultural y Bilingüe se retoma en la escuela de El Sauzalito en marzo de 1995 en un proceso que no se ha interrumpido y parece haberse instalado, sino institucionalmente, en las prácticas de varios docentes de todo el nivel. El cambio en la gestión directiva y mi incorporación al plantel docente, fueron factores que se conjugaron con otros, como la difusión de la Ley Federal de

Educación y los Contenidos Básicos Comunes, la lectura y el análisis de distintos materiales que llegaban a la escuela, la necesidad de reconversión a través del perfeccionamiento, la conformación de una biblioteca para el docente con un enfoque renovado de las disciplinas y sus didácticas y gran cantidad y variedad de libros para los chicos.

Roberto Quiroga, el nuevo director, decidió incorporar el bilingüismo y la interculturalidad como parte del Proyecto Institucional, para lo cual me adjudicó, junto al ADA Ambrosio Rosario, el área de Lengua y Ciencias Sociales de dos primeros grados, uno con la totalidad de alumnos aborígenes y el otro con igual proporción de aborígenes que de criollos.

La experiencia se desarrolló durante todo el primer ciclo 1995-1997. Acompañamos al grupo, de primero a tercer grado. Nuestros objetivos fueron:

- Incorporar el wichí en el proceso de alfabetización.
- Implementar la propuesta didáctica que se venía diseñando desde el Curso de ADA, a partir del marco teórico del constructivismo y, en particular, las conclusiones sobre psicogénesis de la lengua escrita (Dra. Ferreyro y colaboradoras).
- Incorporar los saberes culturales de los wichís como contenidos de la enseñanza.
- Crear espacios de participación de los padres en el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos.

Esta experiencia fue presentada en el *I Encuentro de Experiencias Curriculares innovadoras en el aula*, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. Se le otorgó el Primer Premio. Fue expuesto en varios Encuentros y Congresos de Educación⁵. En aquella oportunidad describí la experiencia del siguiente modo:

La interacción como eje de la metodología.

"La metodología se va estructurando a partir de los saberes de los alumnos y los docentes y de las aspiraciones de ambos. Por lo tanto todos aportamos en la construcción de la estrategia de aprendizaje y todos aprendemos; alumnos y docentes.

⁵ Primer Congreso para la Transformación Curricular. Saenz Peña. 1995. *El Diario en la Escuela*. Saenz Peña. 1995. Didáctica de la lengua. Universidad Nacional de La Plata. 1995.

Para esto, y más allá de la propuesta constructivista, es necesario que los docentes no aborígenes seamos capaces de despojarnos de nuestros prejuicios raciales (lo que no significa mitificar la figura del aborigen, destacando en él sólo los valores), y podamos establecer con ellos una relación basada en el respeto por lo diferente y en la valoración de la persona.

Seguramente, ésta es la clave de la experiencia. Sin ella, no podemos plantearnos la formación de un verdadero equipo, ni sería posible la interacción, ya que supone reconocer que "el que enseña" es capaz de aprender y "el que aprende" es capaz de enseñar.

Algunos aspectos de la interacción son:

- La planificación conjunta, pese a las limitaciones en la capacitación técnica del ADA.
- La definición de las normas de convivencia dentro del salón: se realizó entre los chicos y los docentes, y se revisa permanentemente.
- El aprendizaje de la segunda lengua (los chicos y el auxiliar, el castellano, y yo el wichí).
- La presencia simultánea de escrituras en ambas lenguas y la posibilidad que tienen los niños de decidir la lengua en la que van a leer o escribir en determinado momento. Por ejemplo si, el receptor de una "esquelita" es un hablante de castellano, la pertinencia del castellano es indudable, pero la reconstrucción escrita de un cuento trabajado en clase, la hacemos en wichí).
- El aprendizaje de pautas culturales y saberes propios de la otra cultura, que se incluyen como contenidos o que se plantean en forma ocasional.
- La formación de una pareja pedagógica marcada por el intercambio permanente en la que, seguramente, lo más técnico lo aporté yo; tal como lo expresó Ambrosio "aprendí formas nuevas de dar clase, a preparar materiales y cómo se utilizan", pero él contribuyó con lo más intuitivo y más próximo a la cultura de los chicos.

¿Cómo planificamos?

Manejamos dos niveles de planificación:

a) La anual: en la cual puntualizamos:

- los objetivos, a los que apuntamos a lo largo del año y que son los siguientes:

- Aproximarse a la lengua escrita a partir del nivel de conceptualización de cada uno.
 - Descubrir la necesidad de apropiarse de la lectura y la escritura a partir de su uso en situaciones sociales.
 - Expresarse oralmente en la lengua que prefiera.
 - Avanzar en el aprendizaje del castellano.
 - los *contenidos* que pensamos que podíamos abordar.
- b) *La de unidad:* que se caracteriza por:
- Durar entre una y cuatro semanas.
 - Plantear *objetivos* más específicos.
 - Incluir *contenidos* de distintas áreas: lengua oral y escrita, estudios sociales, ciencias naturales, educación para la salud, plástica y, en todo momento, cultura wichi, con fuerte participación del auxiliar y los chicos. Algunos de los temas trabajados fueron: el nombre propio, la familia, la casa, nuestro pueblo, la zona y los pueblos vecinos, el monte, la gente y su cultura, la época de pesca, la época de los frutos, etc., los sucesos de Mayo, la creación de la Bandera y otros. Si bien algunos temas son más específicos de un área que de otra (el nombre propio, la lengua; la familia, estudios sociales) se los aborda desde distintas disciplinas
 - Prever un conjunto de *actividades* en las que:
 - *La lengua escrita aparezca como una necesidad* (comunicación, información, guardar memoria) en un contexto natural. Por ejemplo:
 - = Escribimos una carta a una mamá para preguntarle si podemos ir a visitarla.
 - = Visitamos las instituciones y preguntamos para qué usan allí la escritura; fuimos al Registro Civil y el encargado, un aborigen, mostró los libros donde se registran los nacimientos, las defunciones, los D.N.I. vacíos, etc.
 - = Hicimos un panel donde anotamos los cumpleaños para festejarlos al final del mes y no olvidarnos de los "cumpleañeros".
 - = Escribir y reconocer su nombre es necesario para identificar los cuadernos y los dibujos de cada uno. Los chicos tienen un nombre en castellano (el del documento) y otro en wichi. Trabajamos la escritura de ambos. Hi-

cimos un papel de asistencia en el cual, todos los días, ubicamos, donde corresponde, el nombre de cada uno.

- *Se posibilite el intercambio en varios sentidos*
 - = Los niños entre sí; se trabajó en pequeños grupos de formación libre.
 - = Los niños con diversos tipos de textos; diarios, revistas, libros, cuentos, historietas, alfabetos ilustrados, juegos didácticos, almanaques, horarios, cuadros, mapas, registro de asistencia, etc. Excepto los diarios, almanaques, revistas y horarios, los demás están escritos en wichí y en castellano.
 - = Los niños con los docentes; se combinan actividades individuales de escritura espontáneas y producciones grupales en el pequeño grupo, y colectivas (todo el grado con la coordinación del docente; los chicos dictan y alguno que se anime o el mismo docente escribe, pero la producción en sí se va construyendo entre todos a base al aporte individual y a la discusión grupal).
- *Se visualicen escrituras convencionales y se realice el análisis del lenguaje escrito dentro de textos significativos.* El salón tiene mucho material escrito que se va renovando permanentemente: alfabetos ilustrados en wichí y en castellano, mapas, láminas, trabajos de los chicos con un cartel que identifica de qué se trata, los nombres de los chicos y de los maestros, los paneles de cumpleaños, de asistencia o el horario, que sin haberlo previsto fue uno de los textos predilectos: todos los días, al comenzar la jornada, lo leían para saber si ese día tenían educación física o "nivelación" y en el transcurso de la mañana, para ver "cuantos timbres" faltaban para esas horas o para ir a la casa.
- *Se posibilite el aprendizaje a partir del juego.* Juegos didácticos en su versión castellana fueron elaborados por la Profesora Marta Tomé y publicados en el libro "Juegos hilados a rueca". Incluye algunos a manera de ejemplo:
 - = Rompecabezas con corte corrector
 - = Letras móviles ilustradas y no ilustradas
 - = Naipes
 - = Rompecabezas con encajes
 - = Memoramas o dominoes

Los chicos pueden jugar con los juegos en wichí o en castellano, ya que tenemos a su disposición unos y otros. Tres veces por semana, toda la escuela tenía una hora más de clase destinada para los niños con dificultades para aprender a la que se llamó "hora de nivelación". Esa hora era, para nosotros, la hora de jugar. Estaban todos los juegos distribuidos en los grupos de mesas; los chicos elegían con qué juego y en qué lengua. No querían irse cuando tenían "nivelación"; todos los que querían, podían quedarse. Todos disfrutábamos mucho en esas horas.

- Se incluyen actividades que favorezcan la psicomotricidad fina, a la vez que la expresión plástica (trabajos aplicando la técnica del boligraff, collage, con papel u otros materiales, pintura a pincel, dactilopintura, picado, torcido, modelado con masa de sal de colores, etc.).

La previsión de los contenidos y las actividades, así como la duración, son sólo una guía. Esto significa que la planificación se reestructura cada día a partir de las propuestas del grupo o de los acontecimientos no previstos (una visita, por ejemplo). De modo que la unidad nunca "sale tal cual" fue planificada. Se le agregan actividades, se le sacan otras, pueden alargarse o acortarse, pueden trabajarse contenidos no previstos o dejar sin abordar otros que sí lo estaban.

¿Cómo evaluamos? ¿Qué evaluamos?

Registros a día vencido

Por lo precisado anteriormente, en el rayado de la planificación de unidad se prevé un espacio para consignar las actividades realizadas y los comentarios que consideramos relevantes. Este registro se realiza diariamente y en algunas ocasiones al finalizar cada unidad.

Realizarlo, supone reflexionar sobre lo trabajado, descubrir logros y puntualizar dificultades. Es como el momento de saborear la comida y plantearse las modificaciones que habría que prever, o lo que no puede faltarle (porque la hace muy rica) la próxima vez que la preparamos. Es un momento muy compartido entre los docentes y por ello muy constructivo. Es, además, reconfortante, ya que se hace explícito lo que ambos consideramos pequeños logros individuales o grupales que a diario nos nutren para continuar el trabajo con renovado entusiasmo o nos dan elementos para reformular nuestra propuesta.

El registro es, entonces, una manera permanente de evaluar la metodología, la pertinencia de los contenidos y las actividades, la evolución del grupo (lo-

gro de los objetivos previstos o logro de otros no previstos) y nuestro trabajo como equipo. Al finalizar el cuatrimestre realizamos otra evaluación, pero más global, de los aspectos puntuizados. Prevemos una más al finalizar el año.

El enfoque que manejamos de evaluación coincide con lo que Delia Lerner califica como "optimista", por tomar como criterio el punto desde el cual parten los chicos en este proceso y los logros o los avances que se van manifestando. Por lo tanto todo avance es positivo. No nos preguntamos cuánto les falta todavía o hasta dónde van a llegar este año, sino que pretendemos la puesta en marcha de un proceso de avance en el cual cada uno lo haga en el ritmo que le sea posible.

En este marco, toda participación es valorada, toda expresión es escuchada y respetada, todo intento por escribir o por interpretar un texto es considerado en sí mismo aprendizaje, y todo intento por hablar el castellano es considerado comunicación.

¿Cómo pudieron los chicos creer esto y "exponerse" al producir y "mostrarse" al intentar hablar castellano pronunciando mal o mezclando palabras en wichí pero sin tener miedo?, y esto en el contexto de una institución que los ha descalificado y que se caracteriza por ser autoritaria. Debido a:

- *La aceptación, respeto y valoración por la cultura wichí, y por lo tanto de su lengua*, que se manifiesta permanentemente en la inclusión de los saberes propios, en el espacio del auxiliar y su rol activo y participativo en las clases y en mi actitud frente a ellos y sus manifestaciones.
- *La valoración de la producción individual y grupal*, que se hace explícita de distintas maneras: la mostramos a los otros compañeros, llamamos al director u otros maestros para que nos vean trabajar, aplaudimos algún aporte o expresión, exponemos a menudo los trabajos en el salón y en la escuela o en la plaza cuando hay actos, felicitamos a los chicos individualmente de manera muy personal y muchas veces muy afectuosa, con caricias y besos.
- *Una actitud que frente al error no sanciona ni castiga*, sino que brinda la ocasión para sentarse junto al niño y revisar la producción o para confrontarla con la de sus compañeros y se considera la manifestación de un momento en la aproximación al objeto de conocimiento. Por lo tanto, estos chicos no tienen miedo a "hacer mal" las tareas, porque saben que por el hecho mismo de hacerlas, serán valoradas. Por eso, las hacen y las muestran con tranquilidad, incluso con alegría; están seguros de que no volverán desalentados a sus bancos.
- *El sentimiento de saberse amados y contenidos* les brinda seguridad, pero,

además, el estímulo permanente pone en marcha las acciones. En todo momento los animamos a trabajar, les aclaramos que hagan el trabajo como ellos puedan, aún frente a dibujos o actividades que no sean de escritura, que nos va a alegrar lo que hicieron.

El seguimiento de cada alumno

Llevamos una ficha de seguimiento individual en la que formulamos en una lista los logros esperados y anotamos periódicamente la presencia o no de cada conducta. Abarca lo relacionado al nombre propio, a la escritura, a la lectura, a la lengua oral y otras conductas escolares relevantes. También se consignan datos significativos de la vida familiar, de sus características personales y otros comentarios que merezcan ser registrados.

Se agregan a la ficha trabajos de los chicos que sirven de testigos de la evolución individual (escritura del nombre sin modelo a la vista, escrituras espontáneas y dibujo de la figura humana).

¿Qué hemos logrado?

- Que los chicos vengan a la escuela contentos. Además de aprender a leer y escribir están aprendiendo que se puede aprender con alegría, aunque se demoren años; se puede distinto, pero se puede).
- Que en el grado haya un clima de alegría por estar juntos y de entusiasmo por el trabajo escolar.
- Que los chicos no rechacen el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que tengan una actitud curiosa y constructiva: intentaban leer cualquier escritura (la marca de las cosas o carteles u otras escrituras) y escribían (aunque sea no convencionalmente) en su cuaderno, en el pizarrón, en papelitos, aún fuera de nuestros requerimientos. Querían pasar voluntariamente a escribir en el pizarrón y que los demás dictaran. Iban con frecuencia, durante los recreos, a "leer" a la biblioteca de la escuela. Se mostraban espontáneamente los trabajos y conversaban cerca de sus producciones.
- Que el grupo haya avanzado con relación al nivel de conceptualización: (Marzo - Noviembre 1985)

Nivel de Conceptualización	Iniciales		Repitentes		Totales	
	Marzo	Nov.	Marzo	Nov.	Marzo	Nov.
Presilábicos	6	3	15	4	21	7
Silábicos	-	-	1	4	1	4
Silábicos/alfabéticos	-	1	-	5	-	6
Alfabéticos	-	2	-	3	-	5

- Que los chicos participaran en la clase, preguntaran, hicieran comentarios de cosas que hubieran vivido o que conocían; conversaban entre ellos, esto es, que se expresaran oralmente con mucha fluidez. Si hablaban entre ellos, siempre en wichí, el ADA participaba, preguntaba, sonreía, luego me traducía y quedaba incluida en el tema. Podía ser también que alguien quisiera decirme algo a mí y entonces iban armando el discurso entre varios. Incluían palabras en wichí y me preguntaban si la entendía; para confirmarlo, las decía en castellano y podía ser que ellos reorganizaran la idea incluyendo la palabra nueva; “muchos se animan a hablar; conversar y preguntar a la maestra en castellano, porque ellos se dieron cuenta que su maestra valora su expresión, cultura y participación”, reconoció Ambrosio en uno de los informes de evaluación. Un proceso parecido hice yo, al querer comunicarme con ellos en su idioma. Lo que vale para nosotros es tratar de comunicarse con el otro, no la perfección en la sintaxis o la pronunciación; por eso nos animamos.
- Que hayamos desterrado el uso, casi compulsivo, de la goma de borrar. Frente a cada pequeño trozo de dibujo o copia imprecisa, los niños repitentes “borroneaban y borroneaban” su cuaderno y tapaban con su mano, avergonzados, el producto final. Ahora, todos dibujan y “escriben”. Los dibujos son cada vez más grandes, completos y ricos en detalles.
- Que la disciplina de la clase haya mejorado significativamente desde que hubo acuerdo explícito de las normas.
- Que fue posible tener materiales de uso común (lápices negros, de colores, tijeritas, plásticas) y que no se perdiesen, rompieran o los robaran.
- Que participaran en todos los actos. Hemos preparado canciones y poesías en wichí. Las han cantado en grupo, en voz alta y sin vergüenza. También han bailado danzas folklóricas. Lo han hecho sin presiones, con alegría. Todos querían bailar en el acto, como lo hacemos en el aula. En la fiesta de fin de

año dramatizaron un cuento de la cultura wichí -El cuento del fuego- cuyo relato, en wichí, fue realizado por los mismos chicos.

- Que los padres hayan participado:
 - Recibiéndonos en sus casas e involucrándose en la tarea educativa al hablar con los chicos cuestiones relacionadas con el cuidado de la salud, el aseo personal, higiene de la casa y al estimularlos para seguir aprendiendo, recalando que no hay que faltar a la escuela.
 - Expresando, en las visitas domiciliarias, su conformidad con el proceso de los chicos.
 - Ayudando en la limpieza del salón de clases, mesas y sillas.
 - Construyendo dos cestos para papeles y donándolos a la escuela.
 - Asistiendo a los actos para ver actuar a sus hijos.
 - Acudiendo a la escuela para recibir los boletines de calificación.
 - Donando artesanías para ser vendidas y con lo recaudado comprar ventiladores para el aula.
- Además, es necesario señalar:
 - Que han participado otros miembros de la comunidad relatando usos y costumbres de los "antiguos" (cómo cazaban, cómo hacían fuego, cómo pesocaban, etc.); en algunas oportunidades fueron a la escuela, en otras fuimos a sus casas.
 - Que en la escuela haya un reconocimiento de la evolución del grupo y las diferentes manifestaciones de estos chicos, mostrando con esto que es posible, en un grupo de niños wichí, la aplicación de una estrategia más participativa y constructiva.
 - Que algunos docentes de la escuela se fueron animando a tomar algunos elementos de esta experiencia y aplicarlos con sus alumnos.
 - Que asistieran regularmente a clases niños que pertenecen a familias que, año tras año, inscribían a sus hijos con el objetivo de solicitar el certificado de escolaridad y, una vez obtenido, abandonaban la escuela hasta el comienzo del siguiente año.

¿Qué limitaciones tenemos?

- Mi propio nivel de conceptualización de la propuesta pedagógica basada en el enfoque constructivista.
- Que al no ser un proyecto asumido por toda la institución, se plantean diferencias en criterios pedagógicos entre los docentes. Esto pone en riesgo la continuidad del proceso.
- Que no sabemos abordar las dificultades de aprendizaje del numeroso grupo de niños correspondiente al otro primer curso, en el cual la implementación de esta estrategia se halla asociada a otras variables que, hasta ahora, no hemos podido manejar en el grado que nosotros deseamos.
- Que, aunque hay mucho material elaborado en lengua wichí, no se ha publicado nada, manejándonos con fotocopias de esos materiales. Esto debilita el sentido de aprender a leer en una lengua en la que no hay nada escrito.
- Que la modalidad de jornada completa de la escuela es una exigencia que supera las posibilidades de atención y rendimiento de los chicos, planteando, para las horas de la tarde, un desafío que está fuera del alcance de nuestras decisiones. Estos grados tienen por semana solamente 6 horas de materias especiales, sobre 40 horas didácticas.
- Que en la capacitación, el ADA no recibió información sobre el enfoque constructivista, por lo cual en algunos momentos no puede interpretar el proceso de los chicos ni cuestionar sus hipótesis para provocar avances.
- Que desde hace dos años no se realizan acciones de perfeccionamiento para Auxiliares Docentes Aborígenes wichís, ni encuentros que posibiliten el intercambio entre los que trabajan con población aborigen". (Zidarich 1995)

El trabajo en segundo y tercer grado

Durante segundo grado, se incorporaron al grupo cerca de 10 chicos wichíes repitentes y 6 más que habían dejado la primaria luego de varios intentos por pasar de grado. Comenzamos con 38 inscriptos y finalizamos con 36. La heterogeneidad del grupo era muy grande; chicos que tenían entre 7 y 13 años, algunos presilábicos, otros alfabeticos que manejaban incluso cursiva, algunos adaptados, pero otros con muchas dificultades, en algunos casos creadas por la escue-

la misma durante las experiencias anteriores. Al año siguiente, los chicos con sordera, pasaron a formar parte de una sección múltiple⁶.

Los que se incorporaron ese año nunca habían escrito en wichí pero no encontraron dificultades para ello. Lo hacían de acuerdo al nivel de conceptualización de la lengua escrita que habían alcanzado. Nuevamente, pude observar que es el mismo para ambas lenguas, porque se refiere a la idea que los chicos tienen con relación al sistema de escritura.

En algunos momentos, todos escribían en wichí, en otros todos en castellano y en otros cada uno en el idioma que quería o podía. Este aspecto constituye una constante de la propuesta. Los chicos tenían la libertad para elegir si querían leer o escribir con los materiales en wichí o castellano. Esto implica a necesidad de aceptar escrituras *como puede*, no sólo en lo relacionado con su nivel de conceptualización, sino también en lo que se refiere a su particular manejo del castellano, del wichí y de ambas lenguas, como parte de un complejo proceso de apropiación.

El énfasis estuvo puesto en la producción de textos en situaciones comunicativas reales, utilizando, siempre que fuera posible, la lengua escrita para guardar memoria, informar y comunicar. Se favoreció el contacto de los chicos con distintas clases de material escrito (revistas, cuentos, libros) en la biblioteca de la escuela y en el aula. Formamos una biblioteca en el aula que contaba con alrededor de cincuenta ejemplares con diversos tipos de textos. Apenas fueron publicados, incluimos los textos en wichí. No llegamos a inventariarlos ni a organizar préstamos domiciliarios. En los recreos, en horas especiales y fuera de hora, los chicos se quedaban a leer porque querían. Algunos libros o revistas se deterioraron, pero ninguno se perdió. El grado tenía, también, una juegoteca que contaba con aproximadamente treinta juegos, entre los didácticos y otros juguetes, como rompecabezas, ludo, soldaditos, etcétera.

Se trabajó sobre varios tipos de textos. Sin duda, el preferido fue el cuento, tal vez por ser *el texto por excelencia de su cultura*, como las narraciones orales de generación en generación. Se han leído además textos informativos (sobre

⁶ *Ese fue el criterio de creación de ese grado. En él había chicos de Segundo a Quinto. No eran todos wichís. Pensamos que se podrían abordar en él proyectos o unidades temáticas que les interesaran a todos, pero cada cual podría hacerlo con un nivel de complejidad diferente según el grado que cursaba. Rápidamente los maestros vieron en ese grado la posibilidad de ubicar los chicos con dificultades para aprender (como en un grado nivelador). La experiencia, poco cuidada en mi opinión, no pudo responder satisfactoriamente a los objetivos de su creación.*

el sistema solar, las distintas etnias aborígenes del Chaco y otros), textos instructivos (técnicas para la elaboración de máscaras), textos poéticos (por ejemplo, El Tío Pala y otras poesías), cuadros de doble entrada (agenda anual, cuadro meteorológico) y grafogramas (los que están en los libros Chalanero y Tsalanawu).

Respecto a los contenidos alcanzados al final del *tercer grado*, en el área de lengua se terminó con el proceso de alfabetización inicial, entendiendo por esto que el grupo que pasó a cuarto grado había descubierto el sistema de escritura. El 75% de los chicos podían producir escrituras alfabéticas en las dos lenguas, mientras que el resto podía hacerlo con alguna ayuda. Sólo un pequeño grupo había comenzado el proceso de adecuación ortográfica y utilización de signos auxiliares y de puntuación.

La comprensión del castellano oral fue creciendo. Sin embargo siempre consideré valiosa la presencia de Ambrosio, con quien podían comunicarse más rápido y mejor que conmigo; preguntar y comentar más cosas. En clase, siempre fue un referente a quien los chicos consultaban permanentemente.

Como logros fundamentales se destacan el sentido de grupo que se creó, el nivel de participación y compromiso en proyectos áulicos e institucionales, la regularidad en la asistencia, la capacidad para expresarse, discutir y tomar decisiones, el sentido de pertenencia a la institución, el compromiso en cumplir los acuerdos realizados, la capacidad de auto-organización como grupo, para jugar, ir al río, ir a la biblioteca, etc.. A modo de ejemplo, diré que, en el acto académico de fin de año (1997), dos nenas de este grado se desempeñaron como maestras de ceremonia, leyendo las glosas en wichí, junto a un docente que lo hacía en castellano. Las glosas habían sido traducidas por ellos y revisadas por un ADA.

Los padres se involucraron en el proceso de los chicos, participando en reuniones, planteando inquietudes, algunos visitando el salón. Al finalizar el año se realizó, una reunión de evaluación con asistencia de más de veinte adultos (entre padres, madres y abuelos). En ella vimos fotos, videos y trabajos de los chicos (que también estuvieron presentes) desde que iniciaron primer grado hasta que terminaron tercero. La idea fue mostrar lo que Ambrosio y yo consideramos logros, como parte de un proceso que demandó el trabajo sostenido y comprometido de todos. Fue un encuentro muy lindo, alegre y emotivo.

Todos manifestaron sentirse muy conformes por el aprendizaje de los chicos. Valoraron el manejo oral y escrito de los dos idiomas, el buen trato (cariño y respeto que recibieron) y la participación de los chicos en los actos. Expresaron,

también, el deseo de continuidad del proceso en el resto de los grados de la primaria.

Se cerraba allí una experiencia cuyo valor principal residía, fundamentalmente, en haber podido mostrar que es *possible*. Entones, podíamos empezar a pensar que si el maestro se prepara, si el ADA se prepara, si ambos se respetan, si el grupo no tiene dificultades especiales (sí las del monolingüismo), se puede lograr con chicos aborígenes un aprendizaje feliz de la lectura y escritura.

Para mí fue una experiencia muy valiosa. Me enriquecí humana y profesionalmente. Disfruté mucho aprendiendo con Ambrosio y con los chicos. Que ellos confiaran en mí y en la posibilidad de aprender de una manera diferente fue la condición para desencadenar un proceso que se seguirá mejorando, pero del que ya no se podrá retroceder. La confianza fue, tal vez, una manera de responder al respeto y a la aceptación. También había mucho cariño. Sin estos componentes, hubiera sido muy difícil sostenerse y avanzar.

La Educación Intercultural y Bilingüe: una problemática instalada en el área wichí

Nivel Inicial

En el área wichí, hay once jardines de infantes (incluyendo anexos), algunos de ellos con varias secciones. Se desempeñan en ese nivel siete ADAs., una de las cuales trabaja en dos anexos, de modo que están abarcando nueve secciones.

Todos los ADAs. del nivel inicial traducen a la maestra, dialogan con los chicos, leen o cuentan cuentos. Algunos, además, han introducido escrituras en wi-chí, como alfabetos ilustrados, consignas, el nombre de los rincones y elementos de la sala. Han traducido al wichí o inventado canciones y poesías para los distintos momentos del día y para distintas temáticas: fechas patrias, el cuerpo, las estaciones, etc..

Han podido incorporar temáticas culturales, recuperando saberes y habilidades de los chicos. Lograron acercar al jardín a algunas mamás wichís que han ido a mostrar y enseñar modelado, hilado y tejido. "Con la maestra trabajamos juntas, quiero buscar y compartir lo que la comunidad hace, que los padres conozcan lo que es la enseñanza en el jardín"; expresó Agustina Lorenzo, ADA del nivel inicial desde 1991 en el jardín de El Sauzalito.

Para la ambientación de estas salas han utilizado elementos del monte, como semillas de distintas clases, colores y tamaños y artesanías wichís, además de las convencionales de un jardín como los frizos, paneles, etc.

Especialmente en este nivel y al comienzo de la primaria, los ADAs. son un continente afectivo muy importante para los chicos wichís. Cuando el ADA toma licencia o falta a clase, baja la asistencia de los chicos en las salas.

Los docentes no aborígenes valoran la presencia del ADA, pero, en mi opinión, como un *medio para*. Sienten la presión de que los chicos que egresan del nivel inicial deben manejar o comprender castellano. En este sentido, los chicos wichís que asisten regularmente al jardín, logran aprender algunos saludos, pedidos (ir al baño, por ejemplo), avisar alguna necesidad ("falta taza", "falta papel") y hábitos típicamente escolares como: formar, atender la consigna y procurar cumplirla, respetar los tiempos para las distintas actividades, etc..

En las jornadas de intercambio, los ADAs. que ingresaron al nivel en 1991 recordaban lo difícil que fue crearse el espacio como docentes, aprender a dialogar e interactuar con las maestras y desempeñar efectivamente su rol. En este momento reconocen que han aprendido mucho, maestros y ADAs., y que los cambios que se han logrado son significativos.

Educación General Básica

Para mostrar en qué estado se halla la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe en este nivel, acercaré datos cuantitativos y también un análisis cualitativo con el que podrían iniciarse algunas reflexiones.

La cantidad de escuelas y secciones de grados que se abrieron y permitieron incorporar la problemática del bilingüismo y la interculturalidad es, de por sí, una información interesante, que da idea de la expansión o cobertura de la Educación Intercultural y Bilingüe en el área wichí del Chaco. La caracterización de las experiencias brinda la posibilidad de identificar desde qué modelo de educación se está implementando, con qué enfoques, metodologías y materiales didácticos. Estos elementos permitirían valorar resultados a corto, mediano y largo plazo.

Análisis cuantitativo

Los siguientes cuadros nos muestran cómo, en el término de ocho años, desde la incorporación de los primeros doce ADAs., se ha extendido la Educación Intercultural y Bilingüe en el área wichí.

Como criterio para decidir si constituye una experiencia de Educación Intercultural y Bilingüe o no, tuve en cuenta que, *como mínimo*, los chicos wichís tuvieran contacto con materiales escritos en wichí en el ámbito escolar, aunque no contaran con un ADA en el grado. Es decir que, dentro de las consideradas con Educación Intercultural y Bilingüe, *estoy incluyendo una diversidad enorme de abordajes, alcances y tendencias*.

Presentaré a continuación algunos cuadros y más adelante realizaré comentarios sobre los mismos.

- a) Cantidad de **Escuelas** con población wichí en las que se imparte Educación Intercultural y Bilingüe en 1991 y 1999

	1991	1999
Con EIB	3	18
Sin EIB	8	1
Total	11	19

- b) Cantidad de **Escuelas** con ADA y sin él en 1991 y 1999

	1991	1999
Con ADA	6	15
Sin ADA	5	4
Total	11	19

- c) Cantidad de **Secciones de Primer Ciclo** en el que se implementa Educación Intercultural y Bilingüe, en 1991 y 1999.

	1991	1999
Con EIB	3	31
Sin EIB	13	8
Total	16	39

- d) Cantidad de **Secciones de Primer Ciclo** con ADA y sin ADA en 1991 y 1999.

	1991	1999
Con ADA	8	24
Sin ADA	8	15
Total	16	39

- e) Cantidad de **Secciones de Segundo y Tercer ciclo** en el que se implementó Educación Intercultural y Bilingüe en 1999.

	1999
Con EIB	10
Sin EIB	13
Total	23

f) **Escuelas** con población wichí con Educación Intercultural y Bilingüe y ADA, 1991

	1991
Con EIB	3
Con ADA	6
Sin EIB	8

g) **Escuelas** con población wichí, Educación Intercultural y Bilingüe y ADA, 1999

	1999	%
Con EIB	18	95
Con ADA	15	80
Sin EIB	1	5

- La escuela cuyos alumnos no tienen contacto con textos en wichí es la única ubicada en la zona urbana (barrio wichí, de Juan José Castelli).
- Comparando los cuadros a y c, en 1999 la proporción de la extensión de la Educación Intercultural y Bilingüe baja en el cuadro "c". Esto es así porque puede ser que en una escuela haya sólo una o pocas experiencias y que los docentes de los otros grados no acepten el trabajo con un ADA, resistiéndose a introducir temáticas de la cultura y escritura en wichí.
- La mayoría de las secciones de segundo y tercer ciclo con experiencias de Educación Intercultural y Bilingüe corresponden a escuelas de tercera categoría, con plurigrado (cuadro e). En varias de ellas, se introdujo el bilingüismo como reflejo de lo que se hacía en los primeros grados y después recién se reflexionó sobre el proceso de los chicos, su aprendizaje, las demandas y su en-

tusiasmo. Esto dio lugar a comenzar con propuestas más ordenadas y sistemáticas en este ciclo.

- Obsérvese cómo en 1991, la inserción de los ADAs. en la escuela no implicó, por sí sola, la implementación de propuestas bilingües (cuadro b, 1991). Como puede verse en el mismo, sobre once escuelas con población wichí, seis tenían ADAs. (algunas incluso dos), pero sólo en tres se implementaron propuestas bilingües (cuadros f y g). Es posible que las razones de esto, se relacionen con:
 - La rigidez de los docentes frente a los cambios y frente a éste en particular;
 - La rudimentaria preparación de los Auxiliares que no pudieron, si el maestro no lo apoyaba, introducir lo lingüístico y lo cultural como parte de su propuesta.
 - La ausencia de seguimiento en talleres, encuentros o cursos que ayudaran a docentes y auxiliares, a buscar juntos las alternativas para un trabajo coordinado.
 - La inexistencia de textos y materiales didácticos para apoyar el proceso de alfabetización.
 - La ausencia de una normativa (como Resoluciones del Consejo General de Educación o Disposiciones Regionales) que mostraran la incorporación de la Educación Intercultural y Bilingüe como parte de la Política Educativa de la Provincia.
- En 1999, las secciones que incorporaron propuestas bilingües, son más que las que cuentan con un ADA en la clase. Esto significa que hay escuelas en las que la problemática del bilingüismo y la interculturalidad se instaló y maestros que han decidido "largarse solos" en la implementación de una propuesta pedagógica bilingüe (cuadros g y h).

Como vemos en dichos cuadros, en todas las escuelas y secciones donde hay ADA, se está implementando alguna modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe, pero, además, hay un grupo de maestros no aborígenes que, aunque no tienen ADA, han podido crear espacios para que los chicos wichís se pongan en contacto con textos en su idioma y comiencen, de algún modo, un proceso diferente.

Esto nos hace pensar que han ocurrido cambios en el magisterio en relación con su actitud frente a esa problemática. Se los podría relacionar con algunos aspectos del contexto social y otros estrictamente educativos:

- El replanteo acerca de la cuestión indígena que se genera a raíz del V Centenario del descubrimiento de América.
- El interés de distintos sectores de la sociedad argentina sobre los grupos indígenas de nuestro país y el tratamiento de esta temática en numerosas publicaciones de gran difusión y en programas de televisión.
- Los docentes tenían expectativas respecto al desempeño del rol de los ADAs. de la segunda promoción, ya que en sus prácticas en las escuelas éstos habían demostrado más posibilidades en el manejo didáctico. Posiblemente, ello hacía pensar a los maestros que se facilitaría la interacción docente no aborigen - ADA.
- La publicación de textos y materiales en wichí, como por ejemplo, libros y fichas Chalaneros y Tsalanawu, con fondos del INAI - Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) en 1997, cuatro cuentos de la Cultura Wichí, Los Derechos de los Niños, juegos didácticos (naipes, letras móviles ilustradas, loterías) y fichas para la elaboración de un diccionario bilingüe wichí/castellano, financiadas por Plan Social Educativo - Proyecto 4 en 1998.
- El desarrollo de la experiencia de alfabetización bilingüe en la Escuela N° 821 de El Sauzalito, a cargo de Ambrosio Rosario y Mónica Zidarich, que recibiera el Primer Premio en el "Concurso de Experiencias Curriculares Innovadoras en el aula". Ello, significó, entre otras cosas, que los especialistas de educación de la provincia consideraran a esta propuesta *tan valiosa* como para adjudicarle ese premio. Con esto, la experiencia salió de la escuela y de la zona pero, fundamentalmente, mostró la propuesta de 1995 como posible.
- La oferta de cursos de perfeccionamientos de la Red Federal de Formación Docente Continua (R.F.F.D.C.) del área de lengua que respondían a la problemática educativa del área. Los destinatarios fueron docentes y ADAs. de Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Tuvieron una cobertura del 100 % de los docentes del área wichí, que habían optado por reconvertirse para el Primer Ciclo. Los contenidos del curso giraban en torno al eje "El aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos multilingües".

- La inserción al sistema educativo provincial de todos los ADAs. de la segunda promoción (egresados en 1994) que se concretó en marzo de 1999.
 - La implementación del Proyecto de Capacitación de ADA wichí, en el cual se plantea el perfeccionamiento de la pareja pedagógica. Para esto, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, resolvió otorgarme un relevo de funciones. Este perfeccionamiento está avalado por la R.F.F.D.C., es gratuito para los docentes y ADAs., no es obligatorio y otorga puntaje. Lleva dos años de implementación. Ha favorecido la implementación de proyectos didácticos bilingües en la mayoría de los grados del Primer Ciclo con niños wichís.
 - La especificación de las funciones del ADA, por Decreto 275/97.
 - La adjudicación de premios PRISE y Plan Social Educativo a Proyectos Innovadores en el nivel institucional que tomaran como ejes la problemática del bilingüismo y la interculturalidad (Escuela N° 821 El Sauzalito, 1995 y 1996). Con esto, los docentes y directores de estas y otras escuelas empezaron a ver que era una problemática que merecía la pena de ser repensada y abordada de una manera diferente.
 - Hay cuatro escuelas y quince secciones de grado correspondientes al Primer Ciclo (cuadros b y d, 1999), que no tienen ADA.
- Si se observan los cuadros y se comparan el porcentaje de ADAs. en relación a la cantidad de secciones, la proporción no ha variado significativamente entre 1991 y 1999 (cuadro d). Las escuelas han crecido tanto (16 en 1991 a 39 en 1999 secciones de Primer Ciclo) que la inserción del segundo grupo no incidió sobre la proporción de secciones atendidas por una pareja pedagógica.

Análisis cualitativo

El análisis respecto a este particular estará centrado en el **desde dónde** (con qué modelo de educación) y el **cómo** (con qué enfoque pedagógico, qué metodología, con qué recursos).

A las escuelas, es posible encontrarles características comunes que permiten agruparlas, a los fines del análisis, en los siguientes grupos:

- a) Aquellas que han reconocido la **necesidad de buscar una alternativa pedagógica frente a una población marcada por el fracaso escolar.**

En ellas, los docentes y directores se muestran con cierta permeabilidad frente al cambio. Los docentes de estas escuelas, si bien no han podido generar estrategias superadoras, son capaces de objetivar en algún grado su práctica pedagógica y los resultados alcanzados.

En algunas de estas escuelas se venía incluyendo algo de lengua materna para la enseñanza de las vocales o alguna palabra generadora. Podría afirmarse que estas escuelas se manejan desde el **Modelo Tradicional**, en el cual "el empleo de la lengua vernácula nativa y la utilización de maestros indígenas son tomados como instrumentos facilitadores del proceso de integración [...] a la comunidad dominante. Con ello se espera solucionar el problema de aprendizaje en los primeros niveles para que, [...] la población pueda continuar su educación en el sistema regular de habla hispana" (Yañez Cossio, 1989).

Se le brinda a los alumnos y alumnas la posibilidad de asociar el sonido inicial de una palabra conocida de su idioma a la letra que el docente desea enseñar. Es interesante, en estos casos, la inclusión de la lengua aborigen con relación a posturas más cerradas. Sin embargo, no logran superar de esta manera procedimientos mecánicos basados en la copia y la repetición. Se mantiene una **metodología tradicional** sustentada en el supuesto de que el aprendizaje de la lectura y escritura se reduce a un conjunto de habilidades perceptivo-motrices. La unidad de análisis continúa siendo la letra/sonido y sus combinaciones.

Algunos docentes han implementado el trabajo con *algunas fichas sueltas* de los libros "Chalanero" y "Tsalanawu". Sólo cuando los chicos ya sabían leer, accedían al libro lectura. Las fichas eran elegidas según el criterio de lo simple a lo complejo.

Estos docentes han reconocido que la inclusión de la lengua propia de los chicos había incidido fuertemente en el involucramiento en su propio aprendizaje, en su sentido de pertenencia a ese grado y en la actitud frente al docente.

- b) Aquellas escuelas que han permitido que se desarrollen proyectos áulicos innovadores aunque estos no se desprendan y algunos casos no se encuadren en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.).

Los docentes de estas escuelas, por iniciativa propia, han ido implementando nuevas estrategias como son los proyectos áulicos que implican interdiscipli-

nariedad, el enfoque comunicativo en el área de lengua, distintas modalidades de organización de la clase (por parejas, por grupos, colectivamente) y la lengua wichí como lengua de aprendizaje y comunicación.

Esto supone la posibilidad de generar un proyecto que sitúe a la producción e interpretación de textos en situaciones reales de comunicación, en un contexto verdadero, con propósitos y destinatarios reales. Se escribe para algo (para no olvidarse de alguna información importante, para comunicarse con alguien, para pedir un permiso, para agradecer, para informar, etc.) y para alguien (para chicos de otros grados u otras escuelas, para el director, para los padres, para un comerciante, etc.).

Es adecuado hablar de un proceso de implementación, dado que se advierte en estas experiencias la incorporación de elementos más o menos contextualizados y, simultáneamente, la propuesta de actividades propias de otros enfoques.

Por esta misma razón, es posible identificar diversos matices, sin embargo tienen un común que:

- **Comenzaron la alfabetización a partir del nombre propio.** Además de las actividades clásicas (armarlo por partes - sílabas o letras - identificarlo entre otros, etc.), trataban de utilizarlo con alguna función social. Tal es el caso de la organización del panel de asistencia y de cumpleaños, como la necesidad de firmar dibujos o cartas que se intercambian con chicos de otras escuelas. En general comenzaron con el "nombre wichí" o apodo, tal como lo llaman en la familia, por considerarlos más significativo.
- **Brindaron la posibilidad de escribir espontáneamente**, poniendo en juego las ideas sobre la lengua escrita que cada uno maneja en los distintos momentos del proceso.
- **Brindaron la posibilidad de escribir en wichí y castellano**, según correspondiera, quisieran y pudieran hacerlo.
- **Utilizaron frecuentemente la lengua escrita con alguna función social real:** aunque los ejemplos que siguen están tomados de todas las experiencias en algunos grados, se hicieron unas y en otros no. Por otra parte, no todos tuvieron la misma preocupación en contextualizar siempre las propuestas de lectura y escritura. Sin embargo, los chicos escribieron:
- **Para comunicar:** confección de invitaciones para los actos y reuniones de pa-

dres, notas a los padres referidas al servicio o suspensión de actividades u otras, solicitudes (donaciones, permisos, etc.), repuestas a cartas recibidas, etc.

- **Para informar:** algunos textos para ser publicados en una revista de circulación interna (como la biografía de algún prócer, alguna receta o alguna noticia) o para poner en carteleras en la galería de la escuela.
- **Para registrar aquello que no queremos olvidar:** la historia de la comunidad, las reglas de convivencia, alguna canción, listas de materiales, las preguntas para realizar en alguna entrevista, los cumpleaños del mes, etc.
- **Establecieron, docentes y auxiliares, una relación en la que ambos se sintieron cómodos** y fue posible una comunicación tal que permitió la organización del trabajo antes y durante el desarrollo de las clases.
- En uno de los talleres realizados, estos docentes valoraron de los auxiliares “que no fallaron en aquello que se comprometían y que asumieron el trabajo de igual a igual, con mucho sentido de compromiso”. Por su parte, los auxiliares valoraron de los docentes, que estos le dan espacio y libertad en el grado, que tratan bien a los chicos, que aceptaban y respetaban su lengua y cultura.
- **Participaron en el Proyecto de Capacitación** y realizaron el curso “Construcción de la lengua escrita en contextos multilingües” (R.F.F.D.C.) que requirió como condición la presentación y ejecución de un proyecto áulico bilingüe.

Podría vincularse a las escuelas de este grupo con el Modelo Bilingüe Bicultural, por cuanto “promueven un tipo de educación en el que se respetan y reconocen los valores culturales propios de los pueblos indígenas, dándoles un espacio mayor para su mejor descubrimiento [...]. Las dos lenguas tienen un nivel paralelo de importancia y se trata de mantener y desarrollar el uso de la primera lengua con el aprendizaje en una forma correcta del castellano” (Yañez Cossío, 1989).

En estas experiencias, desde el comienzo de la escolarización, se permite y promueve el contacto con el castellano escrito. Un trabajo de investigación sobre este aspecto nos aporta información muy valiosa. “Uno de los datos que consideramos más relevante [...] es tener la certeza de que los niños indígenas de nuestra población, que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita, pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas de dos len-

guas distintas (con las que tienen contacto), utilizando de una manera lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico" (Vargas Ortega 1995).

La bialfabetización o alfabetización bilingüe, permite adecuar la propuesta didáctica para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en contextos de multilingüismo. Es adecuado para el trabajo en aulas con diversidad lingüística, para favorecer el proceso individual de adquisición de una segunda la lengua. En estos casos, los chicos pueden decidir en qué idioma quieren escribir o leer porque saben que no sólo serán respetadas sus ideas del sistema de escritura, sino también su nivel de manejo de cada lengua.

En todos estos casos, el común denominador de los maestros al iniciar este tipo de experiencias, era la sensación de inseguridad, soledad y, según el contexto institucional, miedo. A todos ellos, lo que los impulsaba era el conocimiento de alguna experiencia parecida, con resultados que consideraban interesantes.

c) El último grupo de escuelas es aquel que, pese a las características socioculturales y lingüísticas de sus alumnos, se manejan con **criterios rígidos** respecto a la incorporación de la lengua y otros aspectos de la cultura. En general, sostienen la idea de la superioridad cultural de los grupos eurooccidentales sobre los americanos. En lo pedagógico, se evidencia en la negación de la diversidad, la imposición de la lengua castellana como única posibilidad de comunicación y aprendizaje y en el menosprecio por el ADA y su función y por las capacidades de los chicos aborígenes en general.

Estas valoraciones no son de ninguna manera expresadas explícitamente a esta altura del proceso. En la práctica son indicadores de esta postura:

- La presencia de un único alfabeto ilustrado, el castellano, o la presencia del wichí pero con una presentación poco cuidada.
- La insistencia de actividades mecánicas, memorísticas y de reproducción, ello por considerar a los chicos aborígenes incapaces de pensar.
- La convicción de que los chicos aborígenes entienden "perfectamente" el castellano y que si no aprenden es porque son "haraganes".
- La idea de que si el ADA participa traduciendo, la consecuencia será que los chicos se atrasen porque:
 - Se demorarán más en aprender castellano
 - Dudan de que el Auxiliar entienda y traduzca bien

- El argumento de que no es útil en la sociedad actual el que los chicos sean bilingües castellano-wichí.

Como se ve, se identifican con el **Modelo de Castellanización**, en el que se utiliza el castellano como "única lengua y se informa su uso desde los primeros niveles, aún en los casos en los que los estudiantes sean totalmente monolingües. El énfasis está puesto en la enseñanza de la escritura (redacción y ortografía) y de gramática formal, sin tomar en cuenta la necesidad de aprender a expresarse oralmente en base al conocimiento del sistema lingüístico de la segunda lengua. (Yañez Cossio, 1989).

Este modelo de educación ha mostrado no ser adecuado a esta población. Sin embargo los docentes que lo sostienen niegan toda vinculación posible entre él y los fracasos escolares (repetencia, desgranamiento, deserción, rechazo a la escuela, actitud pasiva, etc.) adjudicándole la responsabilidad de los mismos a los alumnos y su familia.

En las estrategias didácticas, conservan una propuesta tradicional ligada a la aplicación de métodos sintéticos; promueven solamente el trabajo individual; controlan la introducción de nuevas letras sólo si consideran que todos hayan aprendido la anterior; trabajan con poco material didáctico; la propuesta de actividades es uniforme para todos los chicos y se espera que todos logren lo mismo, en el mismo período de tiempo.

El desempeño de los ADA

Todos traducen, pero con distintos matices:

- Algunos, en un único sentido: del docente a los alumnos (la traducción de lo que los chicos dicen no parece ser valorado por todos los docentes) y sólo cuando el docente lo solicita (cuando ve que hay alguna confusión; en general después de dar consignas de trabajo en castellano).
- Otros traducen todo, de todas las áreas, alternando su participación con la del docente no aborigen.
- Otros, sólo traducen en forma espontánea e individual, en función de las dificultades de comprensión que advierten en los chicos. En estos casos el docente no reconoce la necesidad de la traducción (escuelas de grupo c).
- La traducción sistemática de lo que dicen los chicos es la menos frecuente.

- Solamente en dos escuelas planifican solos con independencia del maestro. En un caso la planificación es descontextualizada (no forma parte de un proyecto, ni unidad didáctica) e incompleta. En el otro, es estructurada y rígida. En estas escuelas, los auxiliares se desempeñan también como docentes de Lengua, quedando los contenidos de esta área a su cargo. A este rol lo asumen sin una capacitación específica ya que no son maestros sino Auxiliares Docentes, lo que implica la necesidad de compartir con un maestro no aborigen el *rol docente*. En las demás escuelas planifica el docente no aborigen, con mayor o menor participación del ADA, según los casos. Puede ser que los ADAs. den ideas sobre actividades y contenidos y que enriquezcan la propuesta con sus aportes, pero también puede ser que no se animen o que no tengan nada que sugerir. Muy pocos tienen carpetas de planificación; esto depende de la organización institucional.

En general, se podría afirmar que no han podido incidir significativamente sobre la metodología que se implementa. Se trata más bien de adaptaciones más o menos conformes frente al rol que les adjudica el docente no aborigen y a su propuesta didáctica. Digo *más o menos conforme* porque muchos de ellos son capaces de reflexionar sobre la propuesta didáctica del maestro, el estilo docente y las implicancias sobre el grupo, identificando las debilidades de la propuesta. Sin embargo, los maestros de las escuelas que hemos agrupado en *a* y *b* piden a los ADAs. sugerencias de actividades, a partir de lo cual se van introduciendo cambios en lo metodológico. Un aporte sistemático y valioso de los ADAs. (sobre todo de los de la segunda promoción), es la confección de materiales didácticos, independientemente o junto al maestro.

En las escuelas en las que se incorporó la escritura del wichí, son los ADAs. los que escriben y leen en su idioma. Algunos docentes no aborígenes han comenzado a aprender algo de wichí; incluso se van animando a escribirlo y son los chicos, en estos casos, los que corrigen la escritura del maestro.

Son los depositarios de los reclamos que docentes y directores formulan a padres y comunidad aborigen. En algunos casos, también a la inversa; reclamos de padres a docentes y directores.

Aportan información respecto a sus pautas y saberes culturales en los casos en los que éstos son valorados por los docentes. Algunos ADAs. dan clases de Cultura Wichí en un espacio curricular propio.

Inciden positivamente sobre la asistencia a la escuela de los chicos wichís, la participación y la dinámica de la clase, el rendimiento en las actividades áulicas, la seguridad, la confianza y autoestima, la recuperación de los saberes previos, la alusión al mundo cotidiano y simbólico propio de la cultura y a la interpretación de situaciones potencialmente conflictivas en la relación docente-alumno.

Conclusiones

La cantidad de contactos lingüísticos que tienen lugar en el mundo exige que la educación reconozca y asuma la diversidad lingüística y cultural como una riqueza y no como un problema.

El bilingüismo parece ser reconocido como valioso cuando se trata de dos lenguas "con prestigio", de tradición escrita, habladas por sociedades desarrolladas. Sin embargo, cuando se trata de un bilingüismo entre una de estas lenguas y una indígena, el individuo bilingüe no recibe la misma valoración.

La escuela ha reflejado esta postura de la sociedad y ha ofrecido propuestas educativas bilingües: castellano-inglés, castellano-francés y otras, pero no había considerado la necesidad ni la conveniencia de que la oferta fuera castellano-wichí u otra lengua indígena, ni siquiera cuando la ausencia de esta última implicaría una enorme cantidad de fracasos en la etapa de alfabetización. Mucho menos se planteaba *desarrollar* la lengua materna, si ésta no era el castellano. Por el contrario, asumió como objetivo homogeneizar a partir del modelo occidental y el idioma español. Desde una postura etnocéntrica, desestimó la riqueza de la diversidad y, en definitiva, se empobreció.

Actualmente, estamos participando de momentos de cambios y transformaciones. La escuela ha empezado a reconocer el valor de la diversidad y a buscar estrategias que permitan trabajar con ella y enriquecer, tanto el proceso, como las personas involucradas en él.

Este incipiente cambio es el resultado de un lento y largo caminar. En la zona habitada por los wichís de la Provincia del Chaco, habría que remontarse hacia mediados de siglo y buscar en la acción de las Misiones Anglicanas los primeros antecedentes de la educación bilingüe. Los Misioneros reconocieron la necesidad de estudiar, sistematizar y utilizar la lengua de los grupos aborígenes para convertirlos al anglicanismo. *Era un medio para*, es decir, no era un valor en sí misma. En este marco, elaboraron cartillas para la alfabetización en wichí con las que aprendieron a leer y escribir varias generaciones de adultos wichís.

En la Provincia del Chaco, se han desarrollado desde 1970, una serie de acciones educativas que partían del respeto y la valoración de la lengua y la cultura wichí. No se trataba de repuestas del sistema educativo, sino de propuestas independientes que intentaban adecuarse a la realidad social, cultural y lingüística. En algunas de esas experiencias se produjeron materiales didácticos.

Recién después de la sanción de la Ley Provincial del Aborigen N° 3258/87, se comenzó a delinejar una política de educación aborigen. Comenzó con la creación de dos Cursos de Auxiliares Docentes Aborígenes, uno para los tobas en Presidencia Roque Saenz Peña y otro para los wichís, en El Sauzalito. Se formaron dos promociones que se incorporaron al sistema educativo en tres etapas (1991, 1995 y 1999).

Desde el Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes de El Sauzalito, se trabajó simultáneamente sobre varios ejes: *la formación de recursos humanos* (con la capacitación de los ADAs. y el perfeccionamiento de los maestros no aborígenes) y *el diseño de una propuesta didáctica para el área de lengua*. Esto implicó buscar conceptualizaciones teóricas que permitieran interpretar el proceso de aprendizaje, ajustar la metodología y producir materiales didácticos.

A partir de la inserción de los ADAs. en el sistema educativo, se han ido registrando experiencias de Educación Bilingüe e Intercultural. Sin embargo, es a partir de 1997 que se ha extendido esa implementación sobre la mayoría de las escuelas del área wichí.

Actualmente, esa nueva situación me permitiría afirmar que la Educación Intercultural y Bilingüe es una problemática instalada en la zona, aunque puedan reconocerse distintos matices, tendencias y posturas.

Los resultados alcanzados son interesantes y alentadores. Los chicos wichís han demostrado ser capaces de avanzar en el descubrimiento del sistema de escritura y utilizan esos conocimientos para escribir en su lengua o en castellano. Han demostrado, entonces, que la alfabetización no tiene por qué ser necesariamente monolingüe (tampoco lo es el contexto social y escolar) y que pueden reflexionar simultáneamente sobre la escritura de más de una lengua con la que tienen contacto en forma oral. Contextualizar las situaciones de lectura y escritura (que el destinatario del texto o que su contenido determinen la pertinencia del uso de una y otra lengua) y dar libertad para que cada uno decida en qué lengua quiere escribir o leer, han sido situaciones didácticas que nos han permitido reproducir en el salón de clases el contacto de lenguas característico de la comunidad.

Los resultados tienen que ver también con otros aspectos, como las *actitudes frente al aprendizaje*, la alegría de aprender, la participación y asistencia a clase, el sentido de pertinencia al grupo y la autoestima.

La comunidad valora esta propuesta porque percibe que en el aprendizaje de los chicos *se valoran y desarrollan ambas lenguas* desde el comienzo de la escolaridad.

En las propuestas de alfabetización en lengua materna, los padres wichís temen que demorar el aprendizaje del castellano escrito atrase a sus hijos en la escuela y les dificulte su inserción social. Se crea, en estos casos, una "lucha" entre los padres por un lado y los maestros y los ADAs. por el otro. *Esa demanda de la comunidad debería flexibilizar los criterios y llevar a la escuela a diseñar propuestas bialfabetizadoras*

Para que la Educación Bilingüe e Intercultural se consolide en el área wichí, y que la implementación de propuestas didácticas que sean respetuosas de la diversidad lingüística y cultural no dependa únicamente de la sensibilidad de los docentes que llegan a estas escuelas, es necesario *asegurar una capacitación permanente de ADAs. y docentes en función*, tendiendo hacia una especialización para el desempeño en estos contextos. Asimismo, se deberían prever los mecanismos que aseguren que los docentes que acceden a cargos en estas zonas hayan recibido formación específica para hacerlo. Conforme haya egresados wichís del secundario, se podrá pensar en su formación como Maestros Bilingües Interculturales.

La producción de materiales escritos en wichí, es el otro eje necesario para la consolidación de la Educación Bilingüe Intercultural. Habría que plantearse la elaboración y publicación de textos de circulación social, como cuadernillos de recetas de cocina, instrucciones para hacer distintas actividades (fabricar juguetes, armar o arreglar artefactos, cortar y confeccionar ropa, etc.), folletos de prevención o de información, publicaciones con entretenimientos (sopas de letras, crucigramas, adivinanzas), afiches, textos informativos de contenidos de distintas ciencias, etc. Los mismos chicos son los pueden ir produciéndolos. Si, por el contrario, no hay material para leer, se debilita el sentido de aprender a leer y escribir en esa lengua.

La Educación Bilingüe e Intercultural *deberá ser asumida por los gobiernos como política de Estado* para que, verdaderamente, los ciudadanos que hablan lenguas minoritarias y pertenecen a otras culturas, puedan ejercer efectivamente su derecho a una educación que sea respetuosa de esa diversidad y, simultáneamente, le ofrezca las condiciones para una positiva inserción social.

Bibliografía

- ALTAMIRANO, M. (1986); *Historia del Chaco*. Diene Editora. Chaco.
- BASURTO, Paolo. (1994); *Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas. La discriminación de los pueblos indígenas*. Revista Debate.
- BETTELHEIN, Bruno, ZELAN, Karen. (1995); *Aprender a leer*. Crítica. Barcelona.
- CENSABELLA, Marisa. (1999); *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba. Buenos Aires.
- CASSANI, Daniel (1995); *La cocina de la escritura*. Ana Grama. Barcelona.
- CAROZZI de ROJO, Mónica y otros. (1994); *Didácticas Especiales*. Aique. Buenos Aires.
- CITRINOVITZ, Estela; *La alfabetización y la lengua de escolarización: ¿En qué lengua enseñamos a leer y escribir?*.
- FERREIRO, Emilia. (1989); *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños, un análisis cualitativo*. Boletín de Aique Nº 17.
- FERREIRO, Emilia. (1995) *El bilingüismo: una visión positiva*. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- FERREIRO, Emilia. *La alfabetización en lenguas indígenas*. Fragmento del Artículo *La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina*. UNESCO.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. (1985) *Los sistemas de escritura en el desarrollo*. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia y colaboradores. (1991); *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Libros de Quirquinchos. Buenos Aires.
- FLOOD, C. y otros. (1985); *Escuela, producción y familia campesina*. Miño y Dávila Editores.
- GRAVEES, Donald H. (1992) *Estructurar un aula donde se lee y se escribe*. Aique. Buenos Aires.
- GIGANTE, Elba y otros. *Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada*.
- GOLLUSCIO, Lucía. (1989); *Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnoligüística*. Dirección Nacional de Educación Primaria. Buenos Aires.
- GOLLUSCIO, Lucía y otros. (1998); *La Educación en contextos de diversidad lingüística*. Documento Fuente sobre Lenguas Aborigenes. Buenos Aires.
- GOODMAN, Yetta M. (1992); *Los niños que construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano*. Aique. Buenos Aires.
- JOLIBERT, Josset (1988); *Formar niños productores de textos*. Grupo de investigación de Ecouen. Hachete. Chile.
- JOLIBERT, Josset (1988); *Formar niños lectores de textos*. Grupo de investigación de Ecouen. Hachete. Chile.
- IGLESIAS, Luis. (1980); *Diario de Ruta, los trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.
- KAUFMAN, Ana María y otros (1990); *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio. Experiencias*

- pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria. Aique. Buenos Aires.
- KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. (1995); *La escuela y los textos*. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires.
- KALMAN, Judith. (1994); *La alfabetización cuando no hay escritura: el uso de la lengua escrita como práctica social*. Revista Debate.
- KAPLAN, Carina. (1994); *Buenos y Malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1995); *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires..
- MAZCHRZK, Irena (1988); *Cartas a Salomón*. Gobierno del Estado de Tabasco. México.
- NORBERT y otros. (1998); *La conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe*. Revista Lectura y Vida.
- LERNER DE ZUNINO, Delia (1990); *El aprendizaje de la lengua escrita. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Kapeluz. Venezolana.
- LOPEZ, María Esther y colaboradores. (1993); *Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y realidades*. Estrada. Buenos Aires.
- ONG, Walter. (1982); *Realidad y escritura de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- PALACIOS DE PIZANI, Alicia y otros. *Comprensión lectora y expresión escrita*. Aique. Buenos Aires.
- PAÍN, Sara. (1982); *Programación Analítica para la iniciación escolar*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- RIVERA PIZARRO, Jorge. (1987); *Una pedagogía popular para educación Intercultural y Bilingüe*. Ediciones Abya Yala. Ecuador.
- SIGUAN y otros. *Educación y bilingüismo*. Aulas XXI. Santillana. UNESCO.
- SUÑICA, M. y otros. (1987); *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO.
- STUBBS, M. (1984); *Lenguaje y escuela*. Cincel. Kapeluz. Madrid.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (1995) *Más allá de la Alfabetización*. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires.
- TOMÉ, Marta. (1986); *Juegos hilados a rueca*. Centro de Estudios Cristianos. Buenos Aires.
- TOMÉ, Marta; *Bilingüismo*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- LÓPEZ, Luis E. (1998); *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües*. Revista Hispanoamérica de Educación Nº 17.
- YAÑES COSSÍO, Consuelo. (1989); *La educación indígena en el área andina*. Corporación Educativa Macac. Ediciones Abya Yala. Ecuador
- ZIDARICH, Mónica. (1995); *Construcción de la lectura y la escritura en lengua materna. Una experiencia con niños wichí*.
- ZIDARICH, Mónica. (1994); *Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.

Resúmenes analíticos

Nº: 0127	La Formación de Maestros en los países de la Unión Europea
AUTOR:	Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo, Ma. Victoria Sotomayor Saéz (coordinadoras)
PUBLICACION:	NARCEA S.A. DE EDICIONES-MADRID-España- 1998
DESCRIPTORES:	FORMACION DOCENTE-RETOS EDUCATIVOS PARA EL SIGLO XXI-RELACION TEORIA-PRACTICA-CURRICULUM-INVESTIGACION-BIOGRAFIA ESCOLAR-CALIDAD-MENTORAZGO-TUTORIAS-MAGISTERIO-DOCENCIA Y UNIVERSIDAD

Descripción y fuentes:

El texto transcribe las ponencias y conferencias dictadas en oportunidad de celebrarse el Congreso Internacional "La Formación de Maestros en los Países de la Unión Europea" organizado por la Escuela de Magisterio "Santa María" de la Universidad Autónoma de Madrid en diciembre de 1997. Dicho congreso tuvo por fin conmemorar el 25 aniversario de la integración de los estudios de Magisterio Españoles en la Universidad.

Contenido:

El libro está organizado en tres partes.

La primera parte incluye las contribuciones relativas a tendencias y problemas de la formación de los maestros en Europa; contiene 5 conferencias referidas una a Europa y el resto al Reino Unido, a Francia, a Italia y a Alemania.

La segunda parte refiere especialmente a la perspectiva española de la formación de maestros en relación con: vínculo maestros y universidad, formación inicial de educación infantil y primaria, el prácticum en la formación de los maestros, la formación permanente y las perspectivas futuras. Incluye 6 conferencias.

La tercera parte se organiza entre las conclusiones de dos mesas redondas celebradas en torno a "El Practicum en la formación de Maestros" y "Perspectiva autonómica de la formación de los maestros" y las conclusiones que estiman los requerimientos para la Formación Docente en Europa para el Siglo XXI.

PRIMERA PARTE: TENDENCIAS Y PROBLEMAS DE LA FORMACION DE MAESTROS EN EUROPA

Conferencia 1. La formación de maestros en Europa

José Luis García Garrido de la UNED plantea en esta conferencia los principales hitos que han signado la historia de la formación de docentes en España.

Recuerda que durante bastante tiempo, la universidad y las instituciones de formación de clérigos fueron proporcionando profesores a quienes solicitaban enseñanza en cualquier ámbito intelectual y muy particularmente a quienes de un modo u otro deseaban prepararse para estudios superiores. Agrega, asimismo, la Francia de comienzos del siglo XIX constituye un momento clave para comprender la idiosincrasia y primera evolución de las instituciones de formación del profesorado. Para formar a los profesores que han de hacerse cargo de los alumnos se acude a la Ecole Normale Supérieur nombre que tomó prestado de una institución creada hacía tiempo por La Salle. Se trata de una institución propia y específica que nada tiene que ver con la universidad, ni en sus métodos ni en sus objetivos.

Señala que el modelo francés fue importado en los Estados de Nueva Inglaterra y posteriormente en todo el país. Pero las cosas comenzaron a cambiar, la particular vocación social de las universidades norteamericanas favorecieron un paulatino interés por formar docentes primarios, simultáneamente al proceso de crisis en el que entraron las escuelas normales. Lo que

inicialmente fue un influjo de Europa sobre Norteamérica acabó por traducirse en un influjo de Norteamérica sobre Europa. Inglaterra fue el país que más temprano acusó dicha influencia. En 1902 se autorizó a los condados a crear centros de enseñanza secundaria y training collegues para maestros. Se produce una separación entre el ámbito de la formación docente y la universidad: se opta por un sistema binario de formación docente, dejando la preparación del profesorado de primaria a los condados y el de secundaria a la universidad. Las universidades inglesas tienden a reforzar las tareas en el sector y establecen un tipo de formación docente consistente en la adquisición del primer grado universitario y en un posterior curso de formación pedagógica. Después de la segunda guerra mundial, las universidades comienzan a responsabilizarse en mayor medida de las titulaciones para la docencia hasta homologar la preparación para la docencia con cualquier otra formación universitaria.

En Europa continental las cosas han caminado más lentamente pero en idéntica dirección. En Francia, en cambio, el acercamiento de las escuelas normales a las universidades ha sido más lento.

También refiere a los modelos convencionales vigentes en la Formación de Maestros. Se han ido experimentando tres modelos fundamentales, cada uno de los cuales ofrece ventajas e inconvenientes: El modelo de la formación específica (es el que responde al espíritu de la vieja escuela normal. La idea es destinar a la formación del profesorado, primario o secundario, centros únicamente dedicados a eso, con un plan conjunto que abarca la formación en materias básicas y la formación

pedagógica); El modelo de la formación abierta: El modelo anglo-americano; El modelo de la "formación basada en la escuela" (Se trata más bien de experiencias en los países desarrollados. Se trata de colocar a quienes van a ser docentes en situación de enseñar apenas acaban los estudios generales necesarios. El contacto del alumno-profesor con la realidad educativa tal y como es es algo que siempre se echa de menos o que se dictamina como insuficiente).

La conferencia también incluye las perspectivas de la formación continua y sus estilos: la formación continua de los docentes podría ocupar el centro de las políticas educativas sobre el profesorado: los países han concluido la fase de expansión educacional y se encuentran con una población escolarizada; la caída demográfica ha sido fuerte y tardará años en recuperarse. El número de profesores necesario está disminuyendo, lo que traerá aparejado la disminución de recursos y una mayor relevancia de la capacitación permanente.

Para culminar Garrido hace mención a las TENDENCIAS EUROPEAS EN LA FORMACION DE MAESTROS. Reconoce la existencia de fuerzas que de una u otra manera obstaculizan esas tendencias. Describe ambas como corrientes y contracorrientes recíprocamente:

Las corrientes consideradas incluyen: a) Exigir a los estudiantes haber cursado estudios secundarios, b) exigir que los centros de formación del profesorado de primaria tenga nivel superior y/o universitario; c) privilegiar la formación pedagógica centrada en la práctica; d) especializar en un área interdisciplinaria de conocimientos; e) relacionar los centros de forma-

ción con otros de educación superior y/o facultades universitarias; f) extender la formación a tres y cuatro años; g) introducir innovaciones organizativas con una mayor apertura hacia procedimientos no convencionales

Las contracorrientes consideradas incluyen: a) escasa atención a las cualidades y competencias exigibles a quienes aspiran a ingresar; b) deficiente articulación entre teoría y práctica pedagógicas; c) insuficiencia de prácticas docentes; d) organización arcaica o poco funcional de los centros; e) metodología tradicional.

Por último, reflexiona sobre "Un programa de acción para el siglo XXI". Tras admitir que el educador constituye un elemento clave en la calidad de los procesos educativos, el autor refiere a que el aspecto central de su profesionalidad está constituido por los "conocimientos y habilidades" que sepa despertar en el alumno. Según este punto de vista, los únicos indicadores válidos de la calidad del profesor serían los tests y exámenes aplicados al alumno. El autor advierte que esta concepción instrumental del rol docente sostiene las propuestas de formación de habilidades y de desarrollo de conocimientos, sotayando la formación moral y la afición a la cultura, aspectos que cobran particular relevancia a la hora de formar los hombres de nuestro tiempo.

Conferencia 2. Formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria en el Reino Unido

James Calderhead, en representación de la Universidad de Bath, describe las

rutas que han seguido los maestros para formarse en el Reino Unido: una ha sido el curso Bachelor of Education de tres o cuatro años y la otra ha sido el curso Postgraduate Certificate of Education para quienes ya tenían un título en una materia relacionada con el currículum de la escuela primaria. Los cursos se especializaban tanto en los primeros como en los últimos años de la educación primaria y también en educación preescolar y eran otorgados por colleges, universidades y autoridades de educación locales.

Señala, a su vez, que ese patrón de provisión ha sufrido cambios atendiendo a tres circunstancias en particular: la observación por la importancia del mercado en los servicios públicos y en educación a través de la aparición de prestados alternativos; la insatisfacción por la calidad de la formación que se atribuye a un mayor énfasis en cuestiones vinculadas con igualdad y multiculturalismo que al rendimiento académico y el bajo rendimiento comparativo en competencias básicas de los niños ingleses en relación con otros del continente.

Las circunstancias descriptas, en opinión del autor, dieron lugar a la búsqueda de alternativas de formación de maestros. Se estimuló la formación basada en la escuela combinando la presencia de novatos y expertos con un sistema de certificación otorgado entre un maestro experimentado y la institución de educación superior, ambos responsables de la formación de posgrado del maestro. Simultáneamente la Open University generó una oferta de cursos a distancia para quienes tuvieran la oportunidad de formarse a tiempo parcial combinando entrenamiento presencial y a distancia, convirtiéndose en la mayor insti-

tución de formación de maestros del Reino Unido. La puesta en marcha de los cambios fue vigilada por una serie de inspecciones y por la asignación de rangos de calidad a cada uno de los cursos que fueron empleados para determinar los niveles y fondos de reclutamiento.

El autor menciona que en la actualidad se consignan 6 rutas diferentes para llegar a ser maestro de preescolar o primaria: B. Ed. De 3 años, de 6 materias; B.Ed. de especialista, 4 años. El Maestro Graduado. Los Articled Teacher Training Schemes y los Licensed Teacher Schemes, Register Teacher Programme, los SCITT, el PGCE de la Open University.

Asimismo, señala Calderhead, se ha establecido un currículum nacional. El TTA, por su parte, ha introducido la acreditación de una serie de cursos específicos para maestros en ejercicio que se centran en la preparación para la dirección. Se pretende mejorar el status de la enseñanza, enfatizando para ello su significación social e ilustrando la necesidad de un mayor reconocimiento público. Relata una serie de mejoras para dar muestras de la continua atención prestada a la formación (evaluaciones, mentorazgos, etc.)

Conferencia 3. Formación Inicial de los Maestros en Francia: Historia, Realidad, Crítica

René La Borderie por el Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine señala que el sistema educativo francés está afectado por una serie de problemas a los que la institución no sabe encontrar solución satisfactoria: una tasa de fra-

caso escolar importante y brotes de violencia en la escuela y fuera de la escuela, de los que los niños son unas veces víctimas y otras autores; en fin, una crisis de confianza que afecta a los enseñantes, los padres, los alumnos y los empleadores.

El autor propone examinar el sistema educativo en materia de profesionalidad de los docentes, siguiendo un doble criterio: la respuesta que los dispositivos existentes para la formación inicial de maestros ofrecen a las expectativas educativas y sociales; el papel de regulación y de adaptación que cumplen los dispositivos de formación continua.

Analiza en extenso cuatro ejes: El contexto histórico e institucional de la formación de maestros en Francia, Las disposiciones en vigor relativas a la formación inicial, Los principios y la realidad. La coherencia entre las misiones de los enseñantes y su formación inicial.

La educación en Francia, interpreta La Borderie, lleva la doble marca contradictoria de unidad y de igualdad, por una parte, de la desigualdad y de la diferencia por la otra. Describe particularmente la organización del sistema de formación de maestros en Francia dando cuenta de esta doble condición y finalmente sostiene: las misiones de los enseñantes se definen según tres enfoques, objetivos, competencias y condiciones. Los objetivos remiten a asegurar el éxito de los alumnos y para ello dar sentido a los aprendizajes, a la vida, a los alumnos, las competencias referidas a disciplina y metodología; las condiciones de formación en ejercicio, aptitud para analizar las prácticas, para seguir la evolución de la profesión, para innovar.

Por último, e insistiendo en su hipó-

tesis, el autor advierte respecto de los límites que ofrece el sistema en atención a que las disposiciones oficiales contradicen las misiones de los enseñantes en lo relativo al carácter selectivo, discriminatorio y elitista que suponen. Así por ejemplo, la formación profesional está organizada según un modelo de alternancia; una parte se desarrolla en la práctica, en el lugar de trabajo y otra en un lugar de formación distinto. Si partimos de la hipótesis de que los enseñantes no han asimilado la revolución cultural que consiste, en pasar de un sistema selectivo y elitista a un planteamiento en términos de igualdad de resultados, entonces la alternancia corre grave riesgo de contrariar la imagen que los futuros enseñantes tienen de sus nuevas misiones. Del mismo modo, la continuidad de la formación no rompe el esquema de desigualdad básico en el que se asienta la escolarización.

Para concluir el autor propone que se corra del centro de la discusión la profesionalidad del docente y se sitúe la discusión en definir la del alumno, para ayudar a éste a ejercer su propio oficio.

Conferencia 4. Formación del Profesorado en Italia

Franco Brabboni de la Universidad de Bolonia, se pregunta –dado que la escuela podría ser concebida como el centro por excelencia para garantizar la igualdad y el pluralismo– dónde debiera tener lugar la formación inicial del profesorado de la enseñanza básica y no obligatoria.

La formación inicial de los maestros y de los profesores tiene –según el autor– el deber de alcanzar un objetivo irrelegable y

es proporcionar un fondo de armario formado por tres elegantes trajes: traje cultural, un traje pedagógico y un traje didáctico, necesarios para asistir al gran baile de la escuela, capaz de adaptarse al ritmo de una sociedad cambiante, compleja y en constante transición.

La primera chaqueta insta al docente a convertirse en agente activo de la integración sociocultural y la experimentación curricular, convirtiéndose en agente de prácticas de unificación longitudinal y transversal; la segunda chaqueta insta al docente a convertirse en agente pedagógico de socialización y alfabetización en el transcurso de los procesos educativos de la escuela. Un objetivo alcanzable a condición de que la profesionalidad del docente cuente con un pasaporte capaz de crear en el centro un ambiente escolar como mediador formativo entre el docente y el alumno: antidiogmático, antiautoritario y antropológico. Por último también debe poseer un traje didáctico para convertirse en agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, debe ser un docente profesional de la didáctica, es decir, de esa ciencia de la comunicación cuya misión consiste en traspasar los saberes, comportamientos y valores de un ambiente formativo a un individuo en edad evolutiva. Por consiguiente, la didáctica debe cumplir la función de constituir modelos de proyección, innovación y control de los ambientes formativos.

A su vez el autor agrega, que concibiendo que la expertez didáctica está ligada a la posibilidad institucional de definir el propio proyecto, los niveles de autonomía y de programación constituirían las brújulas del estilo cognitivo y de la intencionalidad que recorran la socialización y la

alfabetización diseminada en la escuela. Estos aspectos –explica– son privilegiados para entender la orientación de la escuela, ya que son los caminos que intentan ofrecer respuestas coherentes a los diversos interrogantes didácticos, del modelo organizativo (experimentación, continuidad, participación, colegialidad, integración, espacio y horario) o del modelo didáctico (disciplinariedad, interdisciplinariedad, relación, ambiente, investigación, laboratorio y evaluación).

Reflexiona a continuación respecto del ámbito más adecuado para la formación inicial y relata que en Italia la legislación didáctica universitaria dispone de cinco elementos formativos al alcance de los profesores; se trata de cinco senderos institucionales que configuran un tablero formativo (cursos de diplomatura, licenciatura y poslicenciatura) sembrado de diversos itinerarios académicos.

Conferencia 5. Nosotros y los Otros, todavía un desafío para la Educación Primaria en Europa (Alemania)

Gunter L. Huber de la Universidad de Tübingen (Alemania) presenta los desafíos para la formación de maestros en Alemania. Aclara antes que nada que Alemania tiene 16 estados independientes desde el punto de vista educativo. En consecuencia, no se puede hablar del sistema educativo alemán como si el mismo fuera homogéneo. No obstante, cabe mencionar que el sistema escolar tiene tres modalidades y que la presencia de escuelas privadas es muy escasa en atención a la alta calidad de la escuela pública.

En Alemania, señala el autor, los niños van al mismo tipo de escuela durante los primeros cuatro años. Luego tienen que elegir entre la *Hauptschule* para quienes van a entrar más tarde en el mercado de trabajo como aprendices según el sistema dual; la *Realschule* o *Mittelschule* que ofrece enseñanza más teórica y permiten el acceso a las escuelas técnicas ó el *Gymnasium* que abre el acceso a todas las carreras universitarias una vez rendido el *Abitur*.

Desde la perspectiva que señala Huber las escuelas deben cumplir con la doble función de preparar para determinados roles sociales y promover el desarrollo individual/personal de los alumnos. La tensión entre estas orientaciones parece evidente: acentuar las metas social-reproductivas estabiliza al sistema social, mientras que acentuar el desarrollo individual requiere liberar a los individuos de expectativas y demandas normalizadas.

El principal desafío a resolver es el abordaje del aprendizaje intercultural como enfoque comprometido en resolver problemas crecientes. La educación podría contribuir esencialmente a fomentar la comprensión mutua y la tolerancia entre los miembros de los subsistemas de las diferentes culturas de una sociedad. Reconoce que la educación no parece ser el medio adecuado para resolver problemas agudos, no obstante podría contribuir a desarrollar aspectos preventivos en el aprendizaje multicultural.

Huber explica que el aprendizaje intercultural quiere evitar que el encuentro con otros se convierta en una situación de conflictos.

SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVA ESPAÑOLA DE LA FORMACION DE LOS MAESTROS

Esta parte incluye 6 conferencias sobre las que aquí se realiza una muy breve descripción:

Conferencia 1. Maestros y Universidad: veinticinco años de historia. José Luis Mora García, en representación de la Universidad Autónoma de Madrid, realiza una aguda síntesis de la historia del sistema formador desde sus inicios hasta la actualidad describiendo en detalle los hitos más significativos.

Finaliza la conferencia con las siguientes reflexiones: "La formación de profesores ha quedado engullida, sometida a la lógica del mercado y la selectividad ha operado sobre estas titulaciones de manera bastante perversa porque todo este borbotón de crecimiento las sorprendió en situación de debilidad y al aire de todos los poderes. La doble autonomía política y universitaria ha terminado por producir no ya un doble modelo sino una multiplicidad de modelos que deja pequeña la división Normales superiores y elementales del siglo pasado. Si en el 70 se había optado por la yuxtaposición de los elementos encontrados, en los ochenta se multiplicaban las contradicciones alejándose la formación de los centros. En los 90 las preguntas se han mantenido como si el tiempo no hubiera pasado y abundan las peticiones sobre la necesidad del cambio en la formación inicial del profesorado." "A la escuela se le ha hurtado el debate sobre la formación escolar obligatoria de los niños y adolescentes, y

enfatiza que es obligación de la universidad afrontar la formación de maestros en mejores condiciones en vez de llenar la escuela de asesores y expertos".

Conferencia 2. Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. Antonio Medina Rivilla y Concepción Domínguez Garrido, ambos por la UNED, señalan que la formación inicial es un período esencial y un espacio para crear la nueva cultura, los modelos de vivenciación educativa y las claves para realizar una práctica llena de sentido. La Conferencia describe los propósitos que ha de seguir la formación, los modelos de transformación y las dimensiones sobre las que se han de operar los cambios en el sistema.

Destacan particularmente las siguientes dimensiones para pensar los cambios: Institucional, marco cultural que ha de configurarse desde el diseño y realización de las líneas convergentes para capacitar al profesorado y sentar las bases de nuevas escuelas creadoras y plurales que se comprometan con la socialización y apertura crítica de los docentes ante los retos de un mundo diversificado, tecnologizado y requerido de una solidaridad sentida y vivida; Curricular: ha de atender a la capacitación científica y artística, capacitación pedagógica, conocimiento didáctico y organizativo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, iniciación y profundización psico-sociológico, adaptación y aplicación del saber didáctico y de las nuevas tecnologías. Proponen equilibrar la formación académico-universitaria y práctica integrando: la formación cultural-humanística, profesio-

nal general –sociológico, pedagógico y psicológico-, especializada para una etapa.

Sostienen que el modelo de estructuración de las acciones formativas han de basarse en tres criterios:

- la interdisciplinariedad
- fundamentación didáctico-profesional
- fundamentación psico-educativa orientada por la teoría educativa y la antropología pedagógica

Una síntesis de la propuesta del currículum para la formación de maestros pensado en las aportaciones que abonan a la enseñanza sería:

- a) Saber profesional: procesos de pensamiento, cultura de colaboración, actividad de indagación
- b) Saber vivido y saber aprendido: vivencias que constituyen objeto de reflexión
- c) Saber intercultural-comunitario

Por último, analizan los diferentes circuitos temporales o secuenciales de la formación estipulando grados de diplomatura, licenciatura y doctorado y propone que la Formación Inicial del profesorado se proyecte como una cultura innovadora, es decir, como una cultura que evalúe con propósitos de investigación y de cambio. Si la evaluación, dicen los autores, es entendida como un proceso de indagación y como un proceso que inserta en la estrategia de mejora continua puede configurarse como una formación transformadora.

Conferencia 3. El Practicum en la Formación de Maestros

Como representante de la Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, Miguel Angel Zabalza analiza la incidencia

del practicum como uno de los componentes curriculares de los programas formativos.

Antes que nada aclara que el sentido y la utilidad que pueda cobrar el practicum está directamente asociado con el modelo de formación, con el programa global que se considere; vale decir, que un practicum puede funcionar bien en un diseño pero puede no funcionar en otro. Se pretende establecer con el practicum una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo.

Diferencia y describe los distintos modelos de practicum y subraya en particular el modelo de practicum que está orientado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo por entender que es el de mayor divulgación en lo que hace a la formación de maestros y dice que cumple múltiples funciones (las que detalla en extensión).

El autor analiza en profundidad las condiciones y los mecanismos de implementación, insiste en que lo más importante es que el practicum sea coherente con el modelo de formación que se pretende llevar a cabo. Reconoce que, en España, la borrosidad de los aprendizajes y expectativas adscritas al perfil profesional, y la escasa definición de los propósitos formativos que orientan el trabajo, se transmite al período de prácticas que queda pobemente definido y sin un sentido claro. Destaca con especial énfasis y con respecto a las condiciones curriculares del practicum, que constituye una garantía que el proyecto sea público, es decir, que sea formalizado por un lado y que esté escrito. Con independencia de la flexibilidad y apertura que suponga se espera que pueda convertirse en una pro-

puesta de acción, considerando que la formalización aporta las siguientes ventajas: obliga a pensar todo el proceso, permite hacerlo público, supone asumir compromisos, permite evaluar e introducir ajustes y mejoras que resulten aconsejables.

Los problemas que pueden derivarse de no disponer de formalización respecto del sentido del practicum son entre otros: no se sabe qué se espera lograr en la práctica; nadie se hace responsable de los desajustes porque no existe delimitación; es difícil evaluarlo y no están claros los compromisos asumidos por los formadores al respecto.

La falta de formalización del currículum y del practicum conducen además a mantener vinculaciones normalmente muy débiles con el resto de los componentes curriculares. El practicum constituye un segmento aislado e independiente que desconecta el practicum y el perfil profesional u otras materias del currículum.

Por otra parte indica que uno de los puntos cruciales para la calidad del practicum radica en la supervisión. Las prácticas desacompañadas pierden parte de su validez formativa y aunque persistan como experiencias interesantes y apreciadas por los estudiantes queda muy disminuida su potencia como elemento capaz de suscitar nuevos significados y de afianzar competencias positivas. La posibilidad de revisar y readjustar la práctica es condición de aprendizaje por lo que se recomienda dispositivos arbitrados de documentación (videos, memorias, audios) que permitan la revisión de cada una de las experiencias.

También, señala el autor, ocupan un lugar importante en la calidad que asumirá el practicum las condiciones organizativas en las que el mismo se celebra.

Subraya, asimismo, la importancia que sea la institución la que se vea implicada en la formación al momento del practicum y que no se trate exclusivamente de un compromiso de personas particulares.

Para concluir Zabalza dice: "la pregunta a responder es cómo mejorar el practicum" y responde "pareciera que funciona mejor si:

- está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo
- si están previamente identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas, así como la parte que toca a cada institución
- si en los centros hay personas encargadas de la formación y con competencias para desarrollarla, es decir, si el centro posee tutores preparados para atender a los aprendices
- si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión
- si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del practicum en su conjunto"

Conferencia 4. Formación Permanente del Profesorado; unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro.

Juan M. Escudero Muñoz en representación de la Universidad de Murcia realiza un breve recorrido por la historia de la formación permanente en España y estima las perspectivas futuras.

Señala que la formación del profesorado ha ido adquiriendo status y reconocimiento como ámbito ineludible en materia

de actualización y mejora paulatina. Describe con claridad los centros de formación que han tenido a su cargo la formación permanente y las peculiaridades que ha ido asumiendo en los diferentes momentos políticos.

El autor prevee que la dirección de la formación asumirá las políticas de desregulación y diversificación que ha venido asumiendo el sistema en su conjunto. La formación del profesorado, entendida como aprendizaje docente a lo largo de toda la carrera, representa para el autor uno de los ámbitos más sustantivos y estratégicos de mayor importancia.

La formación permanente ha sido perfilada como formación continuada, como desarrollo profesional, aludiendo a la necesidad de superar la reducción a actividades y actuaciones episódicas, aisladas y escasamente articuladas, marginales respecto al contexto de trabajo y dudosamente sensibles a las necesidades reales del profesorado. Definidas y gestionadas por formadores no siempre atentos ni sensibles al mundo de la práctica. El desarrollo profesional merece entenderse, en este sentido, como una forma de ser profesor y desempeñar sus múltiples cometidos; como un proceso transversal, una cualidad imprescindible para hacer de su propio desempeño, un referente, un contexto y contenido propio para el aprendizaje y la reconstrucción permanente de las propios ideas, competencias, relaciones y actitudes.

Las fronteras entre el conocimiento práctico y situacional de los profesores y el conocimiento pedagógico están borrándose más y más; la circulación de influencias recíprocas entre uno y otro seguramente ha de constituir un principio ineludible para

pensar y enfocar el aprendizaje docente en la actualidad.

Desde esta perspectiva, se aboga por profundizar y ampliar al tiempo el escenario de la formación, se invita a considerar al mismo tiempo sus facetas personales, sociales o cooperativas. El autor llama la atención sobre la definición de categorías sociales y políticas que comprenden la definición de la formación docente, la que no puede pensarse sin considerar las condiciones laborales y organizativas de las instituciones escolares en las que las mismas tienen lugar. Se requiere de una mayor cuota de profesionalización de los formadores y de las instituciones para garantizar que la formación permanente cubra algunos de los criterios que podrían concebirse como irrenunciables a la hora de pensar en la formación permanente: participación social, democratización interna, accesibilidad y universalización, apuesta por políticas de discriminación positivas a favor de ciertos colectivos de profesores y profesoras.

Por último el autor señala algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de definir las políticas futuras:

- los cambios educativos han de ser pensados como cambios graduales y evolutivos más que como una revolución
- los cambios debieran evitar un recorte de la visión de los contenidos, una pérdida de la democratización
- los cambios debieran concebirse en el seno de la tradición inaugurada por los CEPs, que si bien requieren de una notable reactivación y redefinición, pueden pensarse como una oferta de formación diversificada y flexible.

Señala enfáticamente que los cambios en la formación permanente no pue-

den ser concebidos sin atender a las condiciones contextuales, a la asignación de recursos y a la reformulación de estrategias que superen los tradicionales cursillismos. Es decir, que revisen el sistema de formación permanente en su conjunto.

Conferencias 5 y 6. Líneas de futuro para la formación del Profesorado y sus relaciones con los Programas Europeos.

Isabel Couso Tapia, en su carácter de Subdirectora de Formación del Profesorado del MEC de España, señala los lineamientos de la política educativa en el contexto de la Europa del Conocimiento. Subraya que las líneas ejes de trabajo son la innovación, la investigación, la educación y la formación.

Las acciones encaradas por la Comisión Europea para conseguir dichos objetivos son:

- movilidad física de todos los implicados en la educación
- movilidad virtual, estableciendo redes, creando productos multimedia, audiovisuales y distintos servicios
- desarrollando redes de cooperación europea
- intercambio de diferentes culturas y lenguas como medio de reforzar la identidad cultural y ciudadanía europeas
- promoviendo proyectos de innovación
- manteniendo fuentes de referencia comunitarias

Por su parte, Pilar Martín-Laborda, integrante de la misma subdirección, describe los componentes del Plan de Actuación Anual para profesores que se remite a todas las Direcciones Provinciales, constituyéndose en un referente de las Unidades de

Programas Educativos y de los Centros de Formación de Profesores y Recursos. Luego de remarcar el espíritu de profesionalización y cooperación que atraviesan los programas educativos particulariza que, en atención a que en España se ha cubierto la demanda de acceso en cantidad, en todos los niveles del sistema, es prioridad el logro de mejores niveles de calidad.

Señala que, con el propósito de instalar una cultura de mejora continua y de calidad, se pretende intervenir en cuatro áreas o estrategias: el currículo, la planificación, aplicación y evaluación; el papel de los profesores; la organización en la escuela y los resultados y la evaluación.

El concepto de gestión de calidad parte de los siguientes principios:

- la educación como valor polivalente, como servicio que ofrece formación integral, desarrolla potencialidades y prepara para la vida
- la educación como servicio y la calidad como valor añadido
- la educación como tarea compartida
- la planificación permanente y la evaluación continua
- la búsqueda de la satisfacción, la escuela como institución que deberá satisfacer las expectativas de los alumnos
- el control permanente para la obtención de resultados satisfactorios

MESAS REDONDAS

Se desarrollaron en el Congreso dos mesas redondas. Una mesa fue destinada al Practicum en la Formación de Maestros y la otra discutió sobre la Perspectiva

Autonómica de la formación de Maestros.

La Mesa destinada al Practicum en la Formación de Maestros estuvo integrada por:

1) Carlos Marcelo García de la Universidad de Sevilla quien se refirió a los MODELOS DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO. Relata que la historia de las relaciones entre las Universidades y los Centros Educativos se ha venido caracterizando más por el desencuentro y la ignorancia recíproca que por una colaboración con beneficio mutuo. La Universidad y los Centros Educativos se han venido necesitando para ciertas funciones no coincidentes necesariamente pero esta necesidad no ha conducido a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, de inseguridad, ambivalencia, etc.

Ambas instituciones -dice el autor- se diferencian mucho entre sí por sus propósitos, sus funciones, su estructura, su clientela, por el sistema de recompensas, reglas, regulaciones, ambiente y cultura. Se espera de la Universidad que desarrolle investigación, se espera de los centros educativos que eduque a las nuevas generaciones. La cultura universitaria valora la reflexión, el análisis y la investigación científica; la cultura escolar valora la aplicación de conocimiento a situaciones prácticas, la cultura escolar valora la acción y la experiencia. Sin embargo, no pareciera haber en esas diferencias razones sustantivas para que no pudiera darse una auténtica colaboración. De hecho las Universidades han venido colaborando en aspectos referidos al asesoramiento curricular y organizativo, en

el apoyo a procesos de indagación o investigación, en la puesta en marcha de programas de innovación educativa.

Para analizar las relaciones entre ambas instituciones existirían dos perspectivas, una teoría de la transferencia de conocimiento y una teoría interinstitucional. Esta última se basa en conceptos como disposición institucional, red institucional y modelo organizativo agregado. Desde este punto de vista, los resultados de un acuerdo deben beneficiar a la escuela y a la universidad por igual.

En particular hace referencia a ciertas condiciones que darían sustento a una relación equivalente entre ambas instituciones y que permitirían profundizar la relación:

- disponibilidad de los actores a aceptar las limitaciones del otro, reconocer las necesidades y condiciones de supervivencia
- comprometerse en la realización de cambios que sean de importancia
- comprometerse en la clarificación de principios y propósitos y comprender los contextos sociales en los que se asientan
- aceptar la percepción compartida de que la enseñanza es una profesión "imposible"

2) Pedro S. De Vicente Rodríguez de la Universidad de Granada se refirió a DE LA PRACTICA COMO APLICACIÓN A LA PRACTICA COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: Resume sus reflexiones sobre el sentido que puede asumir la práctica en la formación del profesorado y dice: "partimos de la visión convencional del profesor como aplicador del conocimiento, como un ejecutor de las propuestas procedentes de fuentes extrañas al propio docente; es una forma de contemplarlo como a un

técnico; como a alguien que es capaz de llevar a la práctica todo aquello que le llega desde la investigación. Se trata de un conocimiento del investigador que nunca es la persona del profesor. Desde esta perspectiva, el entrenamiento del profesor se realiza dentro del supuesto siguiente: se le proporciona la teoría y después se le permite que la aplique a situaciones de la práctica. Antes se le suministran, en situaciones simuladas, aquellas competencias docentes mínimas consideradas esenciales para el ejercicio de la profesión y luego el profesor las lleva a situaciones reales.

La práctica sin embargo, puede ser concebida –en opinión del conferenciente– como algo diferente, puede ser entendida como algo problematizable y cuestionable, como algo que puede ser sometido a un escrutinio, algo que puede ser alterado y adaptado a contextos diferentes, a situaciones distintas y a grupos diversos de estudiantes. Algo en continua construcción y reconstrucción. En este sentido, la práctica es algo más que el lugar de aplicación de conocimientos teóricos, es en sí misma generadora de conocimiento y productora de nueva teoría.

Propone instaurar en los centros una verdadera cultura de colaboración, una cultura que contemple nuevos movimientos de reforma con nuevas iniciativas, nuevos roles para los profesores, incremento de su autonomía y responsabilidad, descentralización en la toma de decisiones. Se trata de una colaboración interna que se desarrolla entre colegas dentro del mismo edificio escolar y otra externa de los profesores con agentes extraños a la Escuela, cuyo caso más representativo es la colaboración Escuela-Universidad.

3) Luis Miguel Villar Angulo, presenta una propuesta de formación inicial del profesorado orientada a la práctica basada en supuestos de ISO 9000. Desarrolla las proposiciones y principios orientadores del proceso de calidad y relata las experiencias de trabajo con esa filosofía.

Por su parte la Mesa Redonda destinada a la Perspectiva Autonòmica de la formación de los maestros, estuvo integrada por:

1) Santiago Romero Granados de la Universidad de Sevilla hace una mirada retrospectiva de los planes y programas que se dio la formación inicial de docentes durante los últimos 25 años.

Señala, además, los retos para la reforma de planes de Estudio indicando los problemas que signan los programas y planes: a) el debate durante estos veinticinco años sobre los planes de estudio se ha centrado en la generalidad-especialidad, es decir, en la mayor o menor presencia de las materias específicas, las materias pedagógicas, las materias psicológicas y las prácticas de enseñanza, b) a todo ello se ha unido el papel de la formación teórica, la formación práctica y en los últimos años la formación investigadora y c) desde la incorporación de las escuelas normales a la Universidad, los planes de estudio sufren en detrimento de las materias de Didáctica General y mucho más de las didácticas específicas.

2) Lourdes Montero de la Universidad de Santiago de Compostela realiza un balance de la formación inicial y permanente de los maestros en Galicia. Señala que la formación inicial se organiza en dos redes diferenciadas:

1) formación del profesorado de infantil y primaria, con una duración de tres años y una titulación de diplomatura que tiene lugar en las Escuelas de Formación del profesorado que se encuentran en integración con la universidad

2) formación del profesorado de secundaria que se realiza en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores en lo relativo al ámbito curricular de la disciplina y en los ICEs en lo relativo al ámbito curricular psicopedagógico mediante la obtención del CAP. Sigue un modelo compartimentado de formación lo que significa que los distintos ámbitos curriculares tienen lugar en diferentes espacios, tiempos e instituciones, con una duración de 5 años y una titulación de Licenciatura.

La coexistencia de estas dos redes, muestran en opinión de la autora, que persisten dos modelos: uno semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de primaria; y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional adecuado para los profesores de secundaria.

Luego de listar las universidades que absorben la oferta de formación en Galicia, la autora destaca que los planes de estudio participan de la misma estructura que caracteriza a los nuevos planes de estudio universitarios: un conjunto de materias troncales; un conjunto de materias obligatorias; materias optativas y de libre configuración curricular, junto al practicum, al que se ha dado una importancia considerable en relación con el Plan anterior de 1971.

Estima, asimismo, que el futuro de la formación será el de hacer de los maes-

etros licenciados; es decir, de alargar la formación.

3) Javier Apraiz de Elorza del Servicio de Educación Especial del Gobierno Vasco es categórico cuando se refiere al aniversario de la integración de la formación docente a la universidad. Dice: "El cambio de dependencia administrativa, ahora plenamente universitaria, supuso una desconexión de los planes de estudio y su desarrollo con los sectores de educación más directamente implicados en el esperado producto final." Se refiere particularmente a la Formación del Magisterio en Ejercicio de la comunidad autónoma de Euskadi.

Agrega, por otra parte, que hablar de formación inicial supone reconocer que los estudios previos al ejercicio profesional, los años de la Escuela Universitaria, son sólo un arranque, un primer paso, insuficiente por sí mismo para hacer profesionales de la educación; que este punto de partida necesita incardinarse en la Escuela; el rodaje diario, la interacción con alumnas y alumnos serán los que vayan conformando la figura del maestro o maestra, su perfil profesional y su personalidad. Por otra parte, otorga a las prácticas de la enseñanza un lugar preponderante en términos de concebir las como una instancia de facilitación del aprendizaje por excelencia y por ello mismo de requerir de una permanente profesionalización y una atención constante a este proceso de formación efectiva, que evite la rutina, ponga a punto los conocimientos, incorpore nuevos conocimientos y desarrolle creatividad.

Señala, asimismo, que el gobierno vasco ha venido manteniendo una sosteni-

da política de actualización permanente en idioma, en especialidades tales como informática, educación física, inglés, música, tecnología, educación infantil, pedagogía terapeútica y particularmente en atención a la diversidad y a necesidades educativas especiales.

4) Joan Pagés de la Universidad Autónoma de Barcelona distingue a Catalunya del resto de España por el elevado número de estudiantes que siguen estudiando Magisterio. Esta situación, dice Pagés, contrasta con las escasas posibilidades de ubicarse en el mercado laboral. En el caso catalán se realizan estudios de Magisterio en siete universidades con una elevada población estudiantil cuyo futuro profesional es cada vez más incierto.

Luego realiza un balance de las perspectivas que observa para la formación docente,

1) Claroscuros de los actuales planes de estudio. El conferenciante remarca con signo positivo que las reformas de los planes de estudio recuperaron la formación generalista de los maestros de enseñanza primaria y gestaron titulaciones articuladas con áreas o problemas de conocimiento cuya formación era deficitaria y no por ello menos trascendentales. Con signo negativo subraya que el desarrollo curricular ha dado escaso lugar a los problemas que los maestros encuentran cuando enseñan y a la investigación educativa en general. El currículum planteado no ha encontrado solución adecuada a la relación entre saber académico y saber profesional, entre formación científica, formación psicopedagógica,

sociológica y didáctica que es necesario para ejercer la profesión.

2) Las competencias de los maestros. En consideración a que las competencias están íntimamente vinculadas con el modelo de escuela que se desea para el futuro y para la formación de la ciudadanía, la formación de los maestros está en íntima relación con la concepción de escuela, enseñanza y currículo dominantes. Por lo que la formación debe implicar necesariamente la proyección de la escuela del futuro. La idea es habituar al alumno a que siempre estará al límite de algo desconocido. El debate sobre la formación de los maestros parte de establecer cuál debe ser su identidad profesional para actuar como prácticos reflexivos, como intelectuales críticos, capaces de desarrollar sus competencias de manera autónoma y crítica. Esta identidad exige de una ética que les permita realizar actos educativos no rutinarios.

3) La relación teoría-práctica y la vinculación entre la formación inicial y la continuada: La posibilidad de disponer en cada asignatura de créditos de teoría y de práctica, más el importante número de créditos de que dispone el practicum, permite actuaciones innovadoras que deberían ser profundizadas -según el autor- para afianzar y estrechar los vínculos entre la formación inicial y la formación continua de los maestros.

Por último, afirma el autor que la formación inicial de maestros ha de preparar profesionales competentes, capacitados para tomar decisiones autónomas, para actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a los pro-

blemas que la práctica de enseñar les deparará en el futuro.

CONCLUSIONES:

Mirando Hacia delante: Maestros para el siglo XXI

Se agregan a manera de cierre las principales perspectivas para la formación de maestros del siglo XXI señaladas como tendencia europea. Se tiende a:

- formar maestros y maestras de infantil y primaria con carreras de cuatro años de duración
- favorecer el aprendizaje intercultural que lleve a la tolerancia y al enriquecimiento mutuo
- revalorizar la función docente mostrando un claro apoyo de las instituciones políticas, económicas y educativas que sea más acorde con la importancia de la misión, elevando el rango académico

Tampoco se omiten los requerimientos de la sociedad europea para el currículum de formación de maestros;

1) que supere la falta de armonía y equilibrio entre conocimiento científico y cultura académica que garantice la consolidación de conocimientos antropológicos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos, así como perspectivas éticas

2) que integre teoría y práctica; haciendo las prácticas de diversa índole en los diferentes cursos presentes a lo largo de toda la carrera, estableciendo auténticas relaciones de cooperación entre las escuelas y la universidad

3) que posibilite la participación de los docentes de educación infantil y primaria y de sus representantes

4) que equilibre el punto de vista local con la perspectiva transnacional

5) que estipule mecanismos para efectivizar una verdadera mejora en la calidad

6) que garantice la homologación de la formación entre los distintos países de la Unión Europea

7) que potencie las investigaciones y los encuentros de carácter interdisciplinar y multicultural entre los profesionales que se dedican a la formación de maestros y maestras

8) que vincule la formación permanente a la formación inicial y a la investigación.



H 00025265

Guía temática de artículos publicados

Políticas Institucionales. Experiencias. Análisis y Diagnóstico.

- nº 7 El Perfil Institucional de la Escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad
Lidia Fernández de Ruiz/ARGENTINA

- nº 10 La Historia Institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa
Sandra Nicastro/ARGENTINA

- nº 20 Proyecto de Escuela Ciudadana
José E. Romão/Moacir Gadotti/BRASIL

- nº 21 Estado de Minas Gerais: en busca de un nuevo modelo de gestión institucional
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/Mariela López/VENEZUELA

- nº 24 Escuela: Espacio de Encuentro entre Políticas Nacionales y Políticas Locales
María Alice Setubal/BRASIL

- nº 24 La Increíble y simple experiencia de la beca escolar en Brasilia: Preparando la globalización sin muros



República Argentina
Ministerio de Educación



Organización
de los Estados Americanos