

481

4

481

revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año III, Nº 4 - 1991. ARGENTINA



ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahastlana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl* las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicas y que los maestros de la palabra o *temachiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir con bello lenguaje.



República Argentina
Ministerio de Educación
y Justicia.

REGION	
2-7-81	
ARC	
	<i>[Firma]</i>



Departamento de Asuntos Educativos
 Comité de Cooperación y Estudios

Organización
de los
Estados Americanos

revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad americana

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

**Ministerio de Educación
y
Justicia**

Ministro de Educación y Justicia
Prof. Antonio F. SALONIA

Subsecretario de Educación
Dr. Luis Antonio BARRY

Subsecretario de Coordinación Educa-
cional, Científica y Cultural
Dr. Horacio GUIBELALDE

Director Nacional de Información,
Difusión, Estadística y Tecnología
Educativa
Dra. Nerva B. de ROJAS PAZ

Directores del Proyecto Multinacional
de Educación Básica en Argentina

Prof. Ana M. A. de COLOTTI
Prof. Norberto FERNANDEZ
LAMARRA

**Secretaría General de la Or-
ganización de los Estados
Americanos**

Secretario General - OEA
Dr. Joao C. BAENA SOARES

Secretario Ejecutivo a.i. del CIECC/
O.E.A.
Dr. Juan Carlos TORCHIA ESTRADA

Director Departamento Asuntos
Educativos
Dr. Getulio CARVALHO

Especialista Principal PRODEBAS/
O.E.A.
Dra. Marta TOME

Representante de la OEA en la
República Argentina
Dr. Benno SANDER

Coordinador de Asuntos Administrati-
vos y Financieros de la OEA en la
Argentina
Lic. Guillermo CORSINO

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección
Dra. Nerva B. de Rojas Paz

Coordinación General
Dra. Marta Tome

Consejo Asesor
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Coordinación Editorial
Elba Emma Díaz/Carlos María Roggi

Colaboran en este número
Nerva B. de Rojas Paz/Inés Aguerro

Distribución
Laureano García Elorrio

REDACCION Y ADMINISTRACION: Paraguay 1657 - 2º piso.
Buenos Aires (1062). Argentina. Tel. 41-2812/812-4134

Sumario

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año III, Nº 4, Enero de 1991

Editorial

- Un nuevo Compromiso 4

Opinión

COLUMNA

- Innovación Educativa y Cultura. *Dra. Nerva B. de Rojas Paz* 11

DOCUMENTOS

- Innovaciones y Calidad de la Educación. *Lic. Inés Aguerondo* 19

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- *COLOMBIA*. Programa Bosconia - La Florida. Una obra educativa para muchachos callejeros 47

- *ARGENTINA*. La Lectoescritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico.- 89

- RESUMENES ANALITICOS 151

Publicaciones y noticias

- PRESENTACION DE REVISTAS 177

- PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS 181
-

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.

editorial

Un Nuevo Compromiso

Este cuarto número de nuestra publicación asume una especial significación pues representa el inicio de un esfuerzo conjunto entre la OEA y el Ministerio de Educación y Justicia, que incluye a todos los países de América: de aquí en más la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas será el órgano del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la OEA.

En efecto, para quienes compartimos la tarea de elaborarla y editarla, es particularmente satisfactorio y honroso poder comunicar a nuestros lectores que la Reunión de Programación del citado Proyecto, efectuada en Washington en diciembre de 1989, decidió, sobre la base de la experiencia de nuestra Revista, proponer al Ministerio de Educación y Justicia argentino, que la misma se constituya, tal como indicamos más arriba, en el órgano de comunicación del Proyecto Multinacional. Dicha propuesta fue aceptada por el Ministerio, señalando que la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa continuaría con la responsabilidad, tal como lo era desde el inicio, de editarla y distribuirla en los países americanos.

Reuniones posteriores permitieron aunar criterios que aseguran la presencia de las diferentes realidades de todos los países latinoamericanos, afirmando un mayor grado de participación y amplitud de los diferentes criterios con que cada país afronta la tarea educativa innovadora.

Es por ello que la Dirección de la revista cuenta con la inapreciable asistencia de un representante de la OEA y de un Consejo Asesor integrado por los coordinadores de los proyectos respectivos a los que se suman el apoyo técnico y financiero de la casi totalidad de los países integrantes del PRODEBAS conforme lo resuelto en la última reunión celebrada en Caracas en Octubre 1990.

Pero lo más importante, y eso es lo que buscamos en este espacio, es testimoniar ese auspicioso hecho de fraternidad americana y dar la bienvenida a toda cooperación, aporte o crítica que signifique abrir caminos para un trabajo verdaderamente multinacional, siempre en la búsqueda de identificar, comunicar e intercambiar esfuerzos por una mejor educación en nuestro Continente.

Así, es que hemos preparado un material que responde a esos objetivos, a través de colaboraciones y experiencias innovadoras inscriptas en la búsqueda de una auténtica participación democrática de todos aquellos que intervienen en el hecho educativo.

En ese sentido, la Dra. Rojas Paz, al desarrollar el tema de **las relaciones entre la innovación educativa y la cultura**, ha querido poner de relieve la importancia de vincular toda innovación educativa al fundamento de una cultura en el entendimiento de que lo nuevo, la innovación, no opera desde el vacío sino que está ligada a un concepto de libertad y creación gestados desde un contexto cultural del que recibe su sentido. Así la innovación educativa es concebida como el movimiento intrínseco del que se vale todo núcleo cultural para revitalizarse, crecer y alcanzar el despliegue máximo de su interioridad.

También la Lic. Inés Aguerrondo aborda el tema de **las innovaciones, pero en su relación con la calidad de la educación**. Y lo hace a partir de la presentación de un paradigma conceptual que busca, en última instancia, plantear la necesidad de una transformación de los sistemas educativos que permita que la igualdad de oportunidades sea una realidad en nuestros países.

Dentro del campo de la calidad de la educación pueden señalarse, entre los problemas más acuciantes, el de los altos índices de reprobación en las asignaturas relacionadas con el idioma nacional y aquel referido a las capacidades comunicativas orales y escritas. Se plantea entonces el interés por el problema de la enseñanza de la lectoescritura, toda vez que el lenguaje se constituye en una de las estructuras fundamentales de la cultura de los pueblos.

En nuestro primer número, incluimos interesantes informes sobre experiencias desarrolladas en México y Venezuela alrededor de las teorías psicopedagógicas de J. Piaget. Hoy damos cabida en nuestras páginas a un trabajo sobre **los efectos de la enseñanza en la lectoescritura inicial**, realizado en la Argentina, en función de perspectivas teóricas distintas, bajo la dirección de la

profesora Berta P. de Braslavsky. Serio esfuerzo de investigación-acción, a partir del trabajo profesional de equipos interdisciplinarios y de un riguroso seguimiento de todo el proceso de la experiencia.

A través del programa **Bosconia-La Florida**, se encara una tarea dedicada a los muchachos callejeros bogotanos. Esta es una obra educativa iniciada en 1971, a partir de un marco filosófico que pone de relevancia la capacidad que todo hombre tiene de superarse, puntualizando sus aspectos positivos con el objetivo de encontrar una solución al problema que todos nuestros países tienen: los chicos y muchachos de la calle. El puntualizar los aspectos positivos de estos muchachos ha permitido descubrir nuevas orientaciones pedagógicas que marcan una diferencia importante con los centros de rehabilitación y reeducación tradicionales.

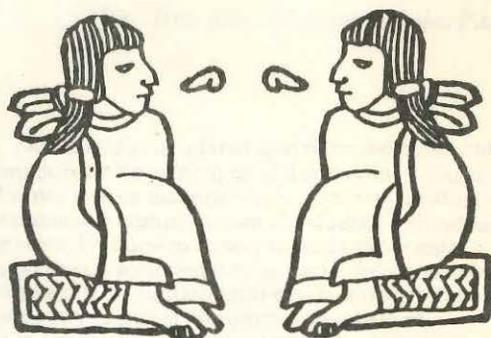
La presentación de estos materiales y de aquellos incluidos en las otras secciones, nos permitan estar con ustedes, lectores interesados en estos temas, y reflexionar juntos nuevamente.

Estamos también para recordarles que si la propuesta de nuestra Revista los compromete, ella está abierta para recibir informes, documentos y noticias sobre aquellas experiencias educativas que apunten a convertir a nuestros sistemas educativos en instrumentos ineludibles para la formación y promoción del hombre.

Esta publicación es "una realización compartida de la comunidad educativa americana", y solo entendiéndolo así podrá tener éxito en el logro de sus objetivos.

columna

opinión



columna

Innovación Educativa y Cultura

Por: *Dra. Nerva Bordas de Rojas Paz **

Nos convoca una tarea que representa caminos transformadores y de cambio en el ámbito de la educación. Ellos nos exigen elaboraciones, análisis y evaluaciones profundas que comprometen el esfuerzo individual y el de conjunto. En nuestro concepto, toda propuesta concreta no puede sostenerse en el vacío, sino que debe estar avalada por un fundamento que la afirme en su valor, fundamento que la comprenda desde la raíz negando la abstracción. Nuestro trabajo se dirige a la innovación educativa. Nos ha parecido oportuno, entonces, cumpliendo el objetivo arriba señalado, dar cuenta del sentido que lleva en sí toda propuesta innovadora. La manifestación del sentido intenta determinar sobre qué presupuesto una innovación conduce a un desarrollo legítimo y de qué modo es posible evitar que provoque un retardo madurativo desajustando un crecimiento genuino.

Dos son los caminos que proponemos seguir: entender lo nuevo como el despliegue interno de un núcleo cultural que se revitaliza en la transformación o, por el contrario, interpretarlo como un emergente que prescinde de toda determinación previa que le prefige un sentido; se basta e idea a sí mismo. Estos dos caminos expresan, a su vez, un concepto de libertad y creación del que dependen y sobre el que se configuran. Según sea la interpretación que se le asigna a ambos,

* Directora Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia - República Argentina. Abogada. Lic. en Filosofía. Profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad del Salvador.

quedará revelado desde dónde emerge lo nuevo y qué sentido abriga, consciente o inconcientemente, una propuesta de transformación. Buscamos a través de esta reflexión que ese sentido se haga consciente.

Plantear de este modo las cosas, significa entender que lo nuevo o lo viejo no dependen de un mero transcurrir temporal, sino que reciben tal denominación atendiendo a concepciones profundas que afectan la determinación del obrar en sentido individual y colectivo.

Introducimos en este contexto dos preguntas que acotan el campo reflexivo:

- 1.- ¿Es factible al hombre crear desde la nada?
- 2.- ¿Desde qué idea de libertad está legitimada la creación?

A partir de este enfoque, lo nuevo será una creación vinculada o desvinculada del medio en el que se origina. Y con ello afrontamos un problema central. La respuesta dará el sentido con que se entienda lo innovador.

Quando la creación se afirma sobre un suelo que la funda, recibe de ese suelo su sustancia y representa el crecimiento de un sí mismo que se reconoce superándose. No es fácil para nuestros pueblos ese reconocimiento, instalados en un camino en el que las interferencias desorientadoras provocan marchas y contramarchas constantes. Exige una hermenéutica para captar el gesto colectivo y hacerlo real traduciéndolo en la propuesta. Desde la perspectiva contraria, lo creador es inicio autosuficiente no sólo desligado de un entorno sino, más grave aún, negador de todo nexo. En este caso, lo proyectado suele ir a contrapelo de su destinatario con la intención de cambiarlo sustancialmente. Supone plantar el árbol por la copa.

En el plano de las correspondencias, a la primer idea de creación le es aplicable una idea de libertad que llamamos ética, porque integra y sintetiza voluntades produciendo una identidad cultural que da sentido de pertenencia. Es una libertad que se abre al encuentro con el otro concebido como posibilidad de crecimiento y no de límite. Crear desde una libertad ética supone el reconocimiento colectivo de lo creado que pasa a ser algo propio. En ese contexto la innovación recibe el amparo de una creación reconocida mediante la cual el sí mismo se pone en obra.

El segundo concepto de creación concentra la idea de una libertad interpretada como espontaneidad absoluta, esto es, de corte moderno, una libertad liberal que no necesita más que de sí misma. No hay marco para la acción; ésta prescinde de determinaciones espacio temporales. Aquí, lo creado emerge de una abstracción, como algo desconocido para el sujeto receptor. En este caso, la extrañeza opera como dique, genera resistencia. Ante el rechazo, su aplicación a ultranza desestructura al sujeto en sus posibilidades y anula o retarda un proceso madurativo que le permita ser auténtico. Cabe la posibilidad de que lo extraño sea asimilado por quien lo recibe. En ese caso, pasa a integrar su corriente genética interna con lo cual, al cambiar el curso, se produce el paso a la primer situación.

Entiéndase que no planteamos el tema como una reflexión abstracta. Deslindar y revelar el sentido, lleva la finalidad de concretar un eje orientador que permita disminuir los riesgos del fracaso y de la desculturalización en las propuestas innovadoras. La educación es ese punto intangible donde queda reunido un pasado que quiere encontrar su futuro.

Concebimos la innovación educativa como el movimiento intrínseco del que se vale todo núcleo cultural para revitalizarse, crecer y alcanzar el despliegue máximo de su interioridad. Proponemos un punto de partida que ligue el innovar con el núcleo productor cultural de un pueblo, sus símbolos y metáforas temporales. Por ello nuestra acción es conducida por una idea de libertad que compromete al otro y de creación que respeta un ethos. Se sostiene en una libertad ética, en una idea de creación vinculada a un suelo. Desde allí se nos impone reflexionar sobre el sentido de lo nuevo y el fundamento que lo sostiene.

Asistimos a un imperativo de época: la necesidad de innovar y ser innovador como algo inexcusable. Generalmente se interpreta lo nuevo, la innovación, en el segundo de los significados expuestos, como aquello que quiere ser original sin admitir precedentes. Lleva el fin de cambiar una realidad que hay que negar de modo absoluto. Es el camino obligado para interferir un curso natural y aplicar otro ficticio que se supone arquetipo. Se trata de imponer un concepto opuesto al que deviene por necesidad interior. De allí la instalación en un campo abstracto.

No estamos pensando en el vacío, sino en nuestra experiencia como continente. América Latina da testimonio de su conformación a partir de modelos que

innovaron sobre su ser partiendo de la nada, desconociendo y negando su ethos cultural. Sistemas institucionales ya jurídicos, políticos o educacionales operan como injertos que buscan un ideal desentendido de sus fuentes históricas. **No es peregrino afirmar que nuestra escuela ha nacido en el desarraigo y que allí se ubica uno de los problemas centrales sobre los que hay que actuar.** Los magros resultados de hoy exigen recomponer la idea de una educación apelando a propuestas innovadoras en el sentido expuesto. Desde esta perspectiva, planteamos la necesidad de que lo nuevo sea posibilidad intrínseca de crecimiento. Y que desde allí nazcan las vías de transformación. Desoir la capacidad originaria de los pueblos que crean interpretándose a sí mismos según sus decisiones libres, es llevarlos a la depresión que provoca la experiencia constante del desencuentro consigo mismo.

La educación no es un instrumento que sirve de apoyo a un contenido, como la didáctica de una cultura; es ese mismo contenido que busca dentro de sí su superación. Es un movimiento permanentemente repetitivo y permanentemente innovador elevándose hacia lo mejor. La innovación opera como el motor que permite continuar un camino frente al agotamiento de experiencias precedentes, que se mantienen como lo vivido. El innovar está dentro de ese despliegue y participa intrínsecamente de él de modo dinámico. No admite ser un punto y aparte que exige empezar cada vez desde la nada. Ello sucede cuando el sujeto no ha encontrado su hilo conductor interno, su despliegue legítimo y es obligado a ensayos permanentes y efímeros que se desprenden de circunstancias ocasionales. Se recurre así a la copia de modelos externos en una dialéctica de ensayo y error que da nacimiento a la experiencia errática de la educación.

En síntesis, proponemos un punto de partida que ligue el hecho innovador con el núcleo cultural de un pueblo; la educación integra ese proceso cultural que se perfecciona reconociéndose.

Un dato orientador para interpretar una interioridad cultural es atender a la concepción espacio temporal sobre el cual todo grupo humano construye su identidad. Desde ella y con ella emerge como artífice de una historia genuina. El tiempo y el espacio asumen un rol fundante en lo individual y lo colectivo. Los sujetos elaboran, se instalan y crecen en propia metáfora. Es necesario atender a su significación, ligada en esencia al concepto de libertad, para definir la cultura que desde ella se produce. En un trabajo anterior analizamos diferentes metáforas, temporales expresando las culturas concretas sobre las que se fundan (Rojas Paz, Nerva B de, "El lugar

de la filosofía", Rev. Megafon, Nº 17/18, Ed. García Cambeiro). Un tiempo mítico, o cristiano o moderno, por caso, dan fundamento a diversos modos de comprensión que amparan a sus creadores, concretando de ese modo su domicilio en el mundo. Los individuos y los pueblos acomodan a esa metáfora el sentido de su obrar. Desde esa instalación se deben comprender y desarrollar acciones educativas.

El tema del tiempo hoy día trae aparejada una compleja situación que el ámbito educativo necesita atender. Nuestro crítico tiempo americano, ensamble mestizo de mito y razón, y aun el racional tiempo moderno, experimentan la tensión profunda entre un tiempo que llamaremos existencial, ligado de modo inmediato a la naturaleza del hombre y un tiempo transformado en medida, matematizado, que alcanza dimensiones que sobrepasan al mismo hombre a través de la acción técnica y tecnológica. Lo llamaremos tiempo técnico. **La profunda brecha que se crea entre el tiempo existencial y el técnico hace que, de no mediar una instancia que equilibre la tensión, se origine un desborde productor de esquizofrenias irreparables.** No estamos lejos. *Asigno a la educación la enorme responsabilidad de alcanzar el tiempo cordial - tiempo del corazón- que permita conciliar y humanizar dicha tensión. Para ello se impone que las propuestas educativas recuperen el camino de la sabiduría con el objeto de encontrar el justo medio; es preciso prestar atención a que más allá de lo científico está el hombre y su superación; su educación pide profundizar el sentido de un actuar virtuoso, privilegiando la instancia de la justicia, virtud que antes que definida debe ser enseñada como práctica que preside el obrar en términos de participación colectiva.*

No quisiera terminar sin dejar acotado el concepto de sistema. Este es el logro sustancial de la racionalidad moderna. Por él se adecúa la realidad a un encuadre sin resquicios. Sistemas filosóficos, jurídicos, políticos, educativos son generados para dar sentido al obrar y al mundo, atrapándolos en límites sistémicos que afirman los principios de seguridad y certeza nacidos de esa concepción. Pero la realidad, rica e imaginativa, se defiende. Hoy día, poco a poco, esos esquemas de comprensión van cediendo el paso a normas innovadoras que satisfacen las exigencias de plenitud que signan lo humano. No es fácil. *Estamos acostumbrados y educados en un "sistema" que siempre busca cerrar con justeza, aún cuando la vida enseñe lo contrario.* Nos advierte sobre ello la voz del poeta, en este caso Oliverio Girondo, cuando nos recuerda como la vida "se arranca y despedaza los chalecos de fuerza de todos los sistemas" (Obras completas, Ed. Losada 1968, pág. 367) Y así es. *La educación es la que con mayor actualidad ha resuelto romper sistemas cerrados. Educación abierta, permanente, no*

formal, a distancia, etc. son ejemplos innovadores que incorporan experiencias segregadas por un concepto limitante del educar.

En el ámbito innovador, dirigimos una especial reflexión a la Educación a Distancia. Nos llaman la atención dos temas capitales sobre los cuales hace falta formar opinión: el sentido del recurso y los efectos que produce la alteración del concepto tradicional del tiempo y el espacio en la educación.

Respecto del primero, la incorporación de los medios de comunicación como recursos innovadores es de referencia inexcusable. En aquellos países sitiados por la escasez, provoca un llamado a la imaginación para darle el papel movilizador y facilitador del acceso a la capacitación.

Propiciamos la concepción del recurso en su sentido más amplio, apelando a la producción propia y la insoslayable calificación de los medios aptos en el sentido arriba expuesto. Pero además, nos parece ineludible comprenderlos integrando la esencia curricular y no como apoyo externo a contenidos prefijados. El maestro no debe disociar sus esfuerzos entre elaborar y comprender contenidos por un lado y atender a los recursos que le permitan alcanzar sus objetivos por el otro. La tarea es una e indivisible de adecuación integradora entre el qué y el cómo. Vemos en esto una innovación que debe ser asumida por el campo instruccional. La separación entre los medios y los contenidos produce un efecto indeseable: lo técnico como medio desgajado del contenido deviene autónomo. Con ello no sólo hace posible desnaturalizar lo principal, sino que da lugar a que se vuelva más importante que el contenido, incluso, anulándolo. Toda propuesta curricular debe prever los recursos que la viabilizan, determinando los más aptos para alcanzar los fines deseados.

El otro aspecto a considerar gira alrededor de la ruptura que la modalidad a distancia representa en relación a la concepción espacio temporal tradicional, como dejamos mencionado. La finalidad educadora subsistente por vida y en cualquier nivel de aprendizaje, o la proyección de sus alcances saltando distancias o más allá del espacio institucional escuela, a través de los diversos medios de comunicación, da origen a innovaciones educativas que amplían el horizonte de logros. Sin embargo, no debe perderse de vista lo que venimos señalando, la necesidad de conexión con el ámbito cultural de pertenencia. Estas innovaciones pueden ser positivas en tanto se tenga en cuenta el sentido de inno-

var que acotamos en este trabajo. El riesgo está en producir o recibir contenidos intemporales o abstractos, válidos para todo tiempo y espacio que conduzcan a la desculturización tanto del sujeto que la produce cuanto del que la recibe. Son muchos los efectos positivos pero no deben descuidarse o quedar inadvertidos los negativos para su conjuro.

Sin agotar el tema, resta señalar como ya lo insinuamos que estas reflexiones no constituyen un ejercicio meramente teórico. Creemos que deben presidir toda elaboración práctica y toda propuesta innovadora.

Es posible abrir los canales educativos en esa dirección y la realidad de hoy nos muestra realizaciones concretas. La idea de participación, el reconocimiento de la comunidad como sujeto real de la educación, la vinculación de ésta con el trabajo, son vías dirigidas a lograr que una comunidad crezca a partir del reconocimiento de sí misma en la tarea de todos.

Nuestro continente ha sufrido la innovación como trasplante inconsulto. Cuando lo nuevo innovador es interpretado como comienzo absoluto, es decir desentendido de un pasado, de una identidad, concebido como hecho abstracto, posible de aplicación en cualquier realidad temporoespacial, la novedad se privilegia a sí misma y es fácil caer en la moda, la superficialidad y lo que es más grave, producir daños estructurales insalvables en el sujeto respectivo.

Es necesario recuperar la noción auténtica de lo innovador como posibilidad expansiva ingénita que permita enriquecer la producción simbólica que define una identidad.

Ello no quiere decir que debe desconocer el valor de los aportes externos. Es un llamado a privilegiar la dirección de su mirada hacia su intimidad, desde la cual, haciendo efectivo su poder de síntesis, convierta aquello que recibe en algo propio y originariamente innovador.

Buenos Aires, noviembre de 1990.

Innovaciones y Calidad de la Educación

Lic. Inés Aguerrondo *

La autora avanza en el desarrollo de un paradigma conceptual acerca de la estrecha relación existente entre la búsqueda contemporánea de mejorar la calidad de la educación y el papel que, en ese camino, tienen las innovaciones.

Qué debe entenderse por tales, qué efectos conflictivos y desequilibrantes producen en el sistema educativo, cuáles son las condiciones movilizadoras necesarias para un proceso de transformación educativa, cuáles los elementos condicionantes de su fracaso, cuáles son las etapas y estrategias de ese proceso, son algunas de las preguntas que tienen, aquí, su respuesta.

De cualquier forma, esa respuesta sería incompleta si la intención última no fuera la de plantear la necesidad de una profunda transformación de los sistemas educativos de los países de la Región para que, por fin, la igualdad de oportunidades no sea sólo un anhelo, sino una realidad que posibilite a los estratos menos favorecidos de la sociedad el acceso a mejores condiciones de vida.

El énfasis fundamental de las políticas de mejoramiento de la educación fue puesto en las décadas de los 60 y 70, en aumentar el tamaño del sistema educativo. Se

* Licenciada en Sociología. Asesora de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Consultora internacional en planificación de la educación.

obtuvieron resultados importantes en términos cuantitativos, pero se llegó también a la certeza de que **una estrategia de este tipo no es suficiente** para enfrentar las carencias estructurales de las que adolecen los sistemas educativos y que se manifiestan, en gran medida, en su incapacidad para distribuir de una manera equitativa el conocimiento en la sociedad.

Por ello, a pesar del impresionante aumento que se ha producido en la escolaridad de los sectores más postergados en las últimas décadas, y en todos los países de la Región, la situación de los pobres no ha variado demasiado. Los pobres no han dejado de serlo pese a poseer, en general, calificaciones educativas más altas que las que tenían en décadas anteriores.

Esto se suma al deterioro de la pertinencia de los conocimientos que se transmiten, tanto en relación con los avances científicos de las disciplinas correspondientes, cuanto en relación con las necesidades expresadas por el mundo del trabajo, fenómeno conocido como de vaciamiento de los contenidos de la educación.

De un tiempo a esta parte se ha hecho evidente, por todo esto, que el desafío actual en el campo de la educación se centra más en cómo transformar su calidad que en ampliar la extensión de sus servicios, lo que pone en el centro de la atención el problema de las innovaciones educativas.

Los esfuerzos de los gobiernos por llevar adelante las urgentes transformaciones que se requieren en este campo no han sido demasiado exitosos a juzgar por los resultados. Las estrategias primeras, surgidas como consecuencia de enfoques **normativos de planificación**, consistentes en la elaboración de planes de reformas globales de la educación, probaron su total ineficacia a partir de los fracasos de reformas importantes tales como la ocurrida en Perú en el período 1972-1980, en Panamá entre 1972-1978 y en menor medida en la Argentina en 1969-1972.

Una de las críticas más conocidas en relación con estos enfoques de planificación normativa, que de alguna manera trata de explicar su fracaso, es el hecho de su alta dosis de voluntarismo y su desprecio por el conocimiento de los procesos de la realidad que apoyan o dificultan los intentos de innovación. **La perspectiva clásica de la planificación ofrecía una visión lineal de la dinámica de la sociedad.** El planeamiento, o sea la acción sobre la realidad, se definía como un proceso unilineal con etapas ineludibles que debían cumplirse unas tras otras. Pero, sobre todo, desconocía la posibilidad de fuerzas oponentes al proyecto planificador (1).

La deseada transformación de la educación, no encontró una vía adecuada y posible a través de estas propuestas donde los cambios se gestaban en una cúpula tecnocrática cuyo logro mayor fue la elaboración de una serie de planes de desarrollo educativo que, en ningún caso, produjeron fuertes transformaciones. Así, la realidad de los sistemas educativos latinoamericanos sigue guardando rasgos propios y comunes que reproducen muchas de las características tradicionales.

Sin embargo, si bien es cierto que en términos globales puede reconocerse una relativa inmovilidad de las estructuras educativas, no por ello dejan de producirse una cantidad de movimientos de transformación más o menos generales que se originan en diferentes actores, abarcan aspectos disímiles, e incluyen diferentes cantidades de establecimientos, alumnos o docentes. **Puede por ello decirse que coexiste con la tendencia a la reproducción otra, no menos reconocible, a la innovación.**

Cuáles son las condiciones en que la innovación se produce, qué características tiene este proceso, qué mecanismos de la estructura institucional del sistema educativo funcionan alentando o recortando estos intentos, son preguntas interesantes cuyas respuestas pueden abrir perspectivas promisorias a la hora de intentar las urgentes transformaciones que requiere la educación para mejorar su calidad.

Intentaremos por ello caracterizar, a la luz de una serie de evidencias empíricas sobre el tema, los rasgos principales que aparecen frente a los intentos de innovación de la calidad (2).

Transformación, Innovación y Cambio en Educación

La educación es un "sistema complejo", es decir, un sistema en el cual en la totalidad o unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados.

Pero los sistemas sociales, y la educación es uno de ellos, son sistemas autónomos en el real sentido de la palabra. Todo está dentro de ellos; si se alteran o perturban, ello se gesta en el interior del sistema.

Por esto los sistemas sociales se "autotransforman" y tienen conciencia de su auto-transformación. Es decir, tienen historia y hacen su propia historia.

Esto obliga a distinguir **estructuras** en estos sistemas y a apreciar la transformación como algún cambio de las estructuras. Las estructuras son las **formas soportantes** del sistema, es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico.

Un sistema existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras y de las formas de existir de esas estructuras. Estas fuerzas no existen simplemente, sino que están en un estado de contradicción. La transformación es la ruptura de ese equilibrio o armonía. El motor de la transformación es la contradicción de las fuerzas opuestas (3).

En este contexto, entendemos a la **innovación** como todo intento de ruptura del equilibrio - dado por el funcionamiento rutinario - del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera la estructura básica, y una transformación cuando sí lo hace.

Los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden y sería complejo enumerarlos exhaustivamente. Sin embargo, y a los efectos de ejemplificación de lo planteado, *se puede distinguir un nivel de ejes subyacentes que conlleva opciones político-ideológicas y técnico-pedagógicas, un nivel de organización, y un nivel de concreción real o fenoménica, cada uno de ellos con incidencia diferente en la definición de la estructura básica de la educación.*

En el nivel de los ejes subyacentes hay varios elementos que funcionan como **organizadores de la estructura básica de la educación**. Entre ellos, la definición del papel que juega la educación y la escuela en relación con la sociedad, la concepción de conocimiento - ciencia - que se adopte, la concepción de enseñanza, y la concepción de aprendizaje, que incluye la definición de las características psicológicas del sujeto que aprende.

Estos ejes determinan aspectos específicos de organización de la educación, tanto a nivel sistema educativo general - características y duración de los niveles y ciclos, tipos de modalidades que se ofrece, etc- , cuanto en lo que se refiere a las formas de organización de los estamentos intermedios - supervisión, dirección - , y a las características de las escuelas o de los diferentes servicios que se presten.

La explicitación de estas características fundantes de la estructura básica del sistema educativo es lo que permite diferenciar en cada situación concreta de cambio educativo la presencia de una mejora o reacomodo, o de una transformación. Esta sólo se da cuando el intento de cambio o la experiencia emprendida se propone afectar alguna de estas bases sustentadoras de un sistema educativo. Si una experiencia de cambio no afecta estos ejes fundantes, no se puede hablar en sentido propio de innovación, ya que sólo se tratará de una mejora del sistema vigente y no de su transformación.

La pérdida de la calidad que se registra hoy en nuestra educación tiene que ver precisamente con el hecho de que la definición de los ejes fundantes que estructuran nuestra realidad educativa se corresponde todavía con las concepciones vigentes en la época del surgimiento de los sistemas escolares. Entonces, subsiste una definición de ciencia y de conocimiento descriptivos propios del siglo pasado; se considera a la enseñanza como una tarea exclusiva del docente y como transmisión de contenidos; se entiende al alumno como un ser pasivo que aprende por imitación y ejercitación, etc. Cualquier intento de transformar estas definiciones, será un cambio innovador, una transformación. Cualquier cambio que no lo haga, será sólo un ajuste.

El análisis teórico de estos elementos requiere de un tratamiento mucho más extenso y ajustado que lo que se ha presentado hasta acá. No se intenta con esto más que abrir una puerta a la complejidad de esta temática que debiera ser abordada con más detenimiento a la hora de elaborar una teoría del cambio y de la transformación en educación. Sólo se quería llamar la atención sobre las diferencias sustantivas involucradas en los procesos de cambio que ocurren en la realidad, que pueden ser, ellas mismas, origen de algunas de las diferencias que se registran en la marcha de dichos procesos.

Los Procesos de Innovación en la Realidad del Sistema Educativo

La dinámica propia de un proceso que ocurre en la sociedad, como es el proceso de cambio en la educación, delinea algunos rasgos que son característicos. El análisis empírico de esta dinámica permite separar en primera instancia dos tipos de lecturas: *el proceso macro de transformación global, que se resume en la línea histórica que va dibujando el cambio en la educación en una sociedad determinada; y los procesos micro, representados por los múltiples intentos generales o particulares que se visualizan como experiencias de*

innovación.

Si bien el proceso histórico incluye a las experiencias de innovación particulares, esta distinción permite explicar por qué muchas de las características de los procesos puntuales a lo largo del proceso histórico van siendo redefinidas y resignificadas, adquiriendo formas diferentes, tal como se verá más adelante.

Es decir, que entendemos la transformación de la educación como una espiral donde se imbrica el acontecer histórico, como lectura macro del proceso social, con diferentes acontecimientos concretos de innovación cuyas características se modifican y redefinen justamente como consecuencia de las implicancias históricas.

Esto supone por otro lado, que son los acontecimientos concretos, es decir las innovaciones que se generan, implementan, y se desarrollan, las que dotan de movimiento a la espiral de la historia. Es gracias a que ésta o la otra innovación concreta existe o ha existido, que es posible hoy otra más transformadora que sin aquel antecedente, exitoso o fallido, no sería viable.

Son, por ello, las experiencias innovadoras específicas las que, al desequilibrar la "rutina" del sistema educativo e introducir elementos conflictivos, van corriendo permanentemente el límite de lo posible. Por esto los procesos de innovación generalizada reconocen antecedentes, pequeños o grandes, directos o indirectos, pero siempre presentes.

Este es el marco en que se describirán algunas generalizaciones surgidas de la observación de una serie de experiencias innovadoras específicas, en las que pueden distinguirse, en términos generales, tres grandes etapas: la gestación, la implementación y el desarrollo del proceso innovador. En todas ellas ocurren procesos internos cuyas características condicionan algunas de las formas que pueden adoptar en las etapas siguientes y, sobre todo, condicionan las posibilidades de permanencia o de declinación de la innovación, o sea su futuro.

Estos procesos internos de las distintas etapas toman, como se ha dicho, formas diferentes dependiendo de la serie de circunstancias históricas, políticas y técnicas en que se vean envueltas. La presentación en orden sucesivo de los componentes principales de cada etapa, es más bien de carácter lógico y no implica necesariamente las secuencias reales.

Por otro lado, si bien los componentes son comu-

nes a todos los procesos, pueden establecerse diferencias en cuanto a la forma que dichos componentes asumen según sea el tipo de innovación. *Es decir que el proceso innovador presenta matices diferenciales según se trate de cambios integrales o parciales, y ya sea que éstos se den confinados dentro de los límites de una sola unidad escolar, introducidos en carácter de experiencia piloto o extendidos inicialmente.*

a. LA GESTACION

En la etapa de la gestación de una innovación se pueden distinguir **tres grandes momentos**. El primero de ellos está representado por las **condiciones previas** necesarias para que ésta se desarrolle, o sea por los **prerrequisitos desencadenantes**, que son dos: la **disfunción detectada** y la existencia de una **masa crítica** de ideas, a partir de la cual se pueda entender y solucionar la mencionada disfunción.

La primera tiene que ver con la toma de conciencia más o menos generalizada de las deficiencias de algún aspecto de la educación, o de fenómenos que, como la repetición y el abandono escolar, pueden ser evidencias de problemas existentes. La segunda se refiere a la gran cantidad de ideas que se imponen desde el ambiente académico y profesional, y que se presentan como modelos deseables para enfrentar los problemas detectados.

Estos dos elementos constituyen los **motivos** que generan la experiencia de manera directa. Dicho "motivo" puede mantenerse latente, pudiendo, incluso, llegar a gestar proyectos que no se concretan, aunque para llegar a la práctica debe encontrar la coyuntura que lo haga viable para el sistema.

El **segundo momento** incluye también dos elementos, uno estructural y otro coyuntural. El elemento **estructural** condiciona la oportunidad para la inserción de la innovación, o sea la "**brecha**" que debe aprovecharse o generarse para que sea posible un proceso de innovación. Esta brecha tiene que ver con diferentes circunstancias, pero básicamente con una coyuntura de poder interna del sistema educativo, al mismo tiempo que con ciertas condiciones de la coyuntura de poder de los grupos interesados en la educación que actúan desde fuera del sistema educativo - la Iglesia, el sector de los intereses privados, el mundo de la demanda tecnológica, etc -. Por esto mismo, esta brecha es necesariamente elástica, y puede ser no sólo ampliada sino construída por los grupos de interés que se propongan un cambio en la calidad de la educación.

El modo concreto de existencia de esta brecha incluye dos dimensiones: una política y otra administrativa o burocrática. Es decir, las condiciones de posibilidad de la innovación deben abrirse paso no solamente entre los decisores sino también entre los mediadores de esa decisión y la realidad, es decir dentro de la estructura real del sistema educativo. Mucho del desgaste concreto de las innovaciones tiene que ver con cómo se abre, cómo se mantiene, y cómo se amplía esta brecha en los niveles de funcionarios, supervisores, etc y en las mismas escuelas.

La distinción anterior resulta importante también para entender el segundo elemento, coyuntural, que se puede reconocer en la gestación de la experiencia innovadora: el/los portador/es de la innovación. La construcción -o la detección- de la brecha institucional ofrece la oportunidad de que se genere y se implemente una innovación, pero esto requiere de un actor/actores que puedan ser los responsables o portadores de la innovación.

Nuevamente aquí, es muy diversa la condición del portador de la innovación según las características que la misma tenga, y puede ser desde un solo individuo en el caso de establecimientos puntuales donde se desarrollan innovaciones - casi siempre pertenecientes al sector privado - hasta actores sociales que se organizan presentando demandas lo suficientemente concretas para que puedan ser reconocidos como origen de una medida que transforma algún aspecto del sistema educativo, generando, de este modo, un proceso innovador que mejore su calidad.

Las experiencias de gobiernos represores que caracterizan gran parte de la historia latinoamericana de las décadas recientes no favoreció esta segunda opción, y los escasos movimientos aparecidos en este sentido fueron más sofocados que alentados por las autoridades, justificadas desde una ideología donde toda transformación podía ser considerada como atentatoria del orden social constituido. Este mecanismo actuó como un elemento facilitador de la diferenciación en los ritmos de actualización y de innovación de los sistemas público y privado de educación, reforzando la segmentación.

Finalmente, el tercer momento de la gestación es la elaboración de la propuesta de la innovación. Este tercer momento es importante porque contiene una serie de características que determinarán de manera bastante directa otros procesos que ocurrirán en las etapas posteriores de la innovación. De ellos, recortamos dos que parecen ser bien determinantes: su característica de improvisado o no improvisado; y su característica de participativo o no participativo.

Dado que cualquier experiencia de cambio es justamente un intento de transformación, es seguro que deberá producir desajustes de las situaciones existentes para reacomodar, de otra forma, las cosas, y estos desajustes no pueden preverse sin un mínimo de tiempo entre la elaboración del proyecto innovador y la implementación de la misma. Son conocidas las dificultades que ocasiona la improvisación generadas por la imposibilidad de prever los desajustes que necesariamente acarreará la innovación.

Esto, que puede parecer una condición de sentido común, ha sido no en pocas oportunidades uno de los elementos condicionantes de fracasos de intentos de reformas o de transformaciones en el ámbito de la educación. Y ello por varias razones entre las cuales pueden sobresalir dos. Por un lado, el campo de la educación es un campo eminentemente político, por lo que los intereses que se juegan para que cambie o no cambie un elemento determinado contienen siempre una alta dosis de pertinencia política. Esto hace que los tiempos de la realidad no sean siempre los tiempos que necesitan los políticos. *Muchas veces se toman decisiones sobre cambios en educación y se tratan de llevar a la práctica sin atender a consideraciones prácticas de previsión mínima, y atendiendo en cambio básicamente a necesidades de rédito político.*

La otra razón es que los tiempos en educación son bastante inelásticos, sobre todo si se trata de incidir en aspectos internos del sistema educativo formal. Como es sabido, este sistema está organizado temporalmente en cursos lectivos que tienen una duración anual determinada que se repite todos los años, variando escasamente su fecha de inicio y su término. Esto supone que las decisiones sobre transformaciones para un año lectivo determinado deben ser tomadas con suficiente anterioridad para que puedan ser implementadas el año lectivo siguiente cumpliendo, al menos, dos condiciones: que el cuerpo docente la acepte y este preparado para asumirla, y que la comunidad de padres la conozca. *Demás está decir que los tiempos políticos no siempre permiten tomar las decisiones con la anterioridad que se requiere, lo que ha generado las situaciones más comunes que son las innovaciones comunicadas tan a último momento que no permiten ser aceptadas ni por los docentes ni por los padres siendo esto fuente importante de resistencias que afecta en momentos posteriores el éxito de la innovación.*

La elaboración del proyecto de la innovación contiene también otro proceso cuyas características afectarán de manera directa las etapas posteriores generando mayores o menores resistencias. Nos referimos a las condiciones de participación de la elaboración de la propuesta.

El mecanismo de elaboración de las propuestas de innovación ha variado de manera ostensible a lo largo de las últimas décadas como consecuencia de las variaciones que asume el proceso histórico de transformación de la educación. *En este contexto, podría decirse que de un modelo original de participación tecnocrática, se ha pasado a otro de pseudoparticipación ampliada, para terminar en la actualidad en los primeros ensayos de modelos de participación diferenciada según el contexto institucional.*

El modelo de elaboración de innovaciones a través de la **participación tecnocrática** puede dividirse en dos momentos. En el primero de ellos, que se ubica en los orígenes de la planificación clásica, o sea en la década de los años 60, las propuestas de cambio educativo se elaboraban en las oficinas centrales de los ministerios de educación, y estaban a cargo de equipos técnicos más o menos interdisciplinarios. Se suponía que el hecho de contar con los mejores especialistas que elaboraran un excelente proyecto técnico, implicaba de suyo la posibilidad que el mismo pudiera llevarse a la práctica.

Este procedimiento demostró rápidamente que la lógica de lo técnico no se condice necesariamente con la lógica de la realidad, ya que las propuestas así gestadas generaban tales resistencias que no producían los efectos esperados. Los portadores externos a través de los cuáles se expresaron estas resistencias fueron los docentes. *Es decir, el cuerpo docente funcionó como estamento depositador del conjunto de procesos resistenciales del aparato educativo, y fueron así visualizados como el grupo que debía ser escuchado e integrado a la participación.*

Por esto, el **segundo momento** de este modelo de participación tecnocrática es el de la formación de Comisiones de Reforma, Comisiones de Curriculum, etc, que aparecen en muchos países en la década del 70. En estas comisiones se integraban docentes que, conjuntamente con los equipos técnicos, eran los encargados de formular los lineamientos básicos de las experiencias que se proyectaban. Se creyó que dando participación a algunos docentes se aseguraba que en la propuesta resultante estuviera realmente reconocido el protagonismo docente. *La experiencia ha demostrado que no es así por dos razones. Por un lado, la selección de esos docentes se hizo normalmente a nivel de los organismos centrales. Los docentes que participaron de estas comisiones raramente pudieron ser voceros de sus colegas, porque no eran ellos quienes los elegían para desempeñar esa función. En general, era la institución central la que hacía la designación y, en consecuencia, en términos generales, eran tan agentes de esa institución como lo eran los técnicos que participaban en la tarea. Por otro lado, el docente elegido no era repre-*

sentativo tampoco de lo que todos los demás docentes podían llegar a aceptar, ya que generalmente superaba el nivel profesional promedio y precisamente por ello era elegido (4).

El modelo de la **pseudo-participación ampliada** fue una respuesta superadora a la integración de comisiones, en la búsqueda por esquemas de participación más amplios. En la realidad adquirió la forma de consultas ómnibus a gran parte o a todos los docentes de un nivel o de una jurisdicción a través de mecanismos tales como encuestas a los establecimientos y talleres o jornadas de reflexión.

Las posibilidades de implementar experiencias participativas dentro de sistemas o instituciones autoritarias, jerárquicas y burocráticas, particularmente en el campo de la educación, han sido analizadas por diversos autores. Sirvent señala una interesante diferencia entre la participación real y la simbólica, en donde define a ésta última como el hecho de "generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente" (5). Esto es precisamente lo que caracteriza a este modelo, y por ello su definición como pseudo-participación.

Estas consultas, que fueron bien recibidas en un primer momento, pronto agotaron su capacidad de convocatoria debilitando la credibilidad y haciendo por ello más difíciles las acciones posteriores. En realidad tuvieron, en el corto plazo, un poder bastante desmovilizador de los cuadros docentes que se sentían más seguros no incrementando sus expectativas ni su compromiso con la tarea frente a propuestas de cambio gestadas, desde su punto de vista, en instancias superiores que, de todas maneras, no tenían en cuenta sus necesidades y opiniones.

Esta percepción fue independiente de los esfuerzos bien intencionados realizados por las autoridades, que muchas veces se encontraron atrapadas entre su intención genuina de escuchar a los docentes y tener en cuenta los resultados de las consultas y jornadas, y la imposibilidad organizativa y administrativa de procesar la información resultante.

En la actualidad parece cobrar fuerza un tercer modelo que denominamos de **participación diferencial según contextos institucionales**, que intenta encontrar formas posibles de acercarse a un tipo de participación más real. Este modelo se basa en el supuesto que el protagonista indiscutido de una transformación real es el personal docente de la educación, entendiéndose por ello todas las instancias de la carrera docente, y así es absolutamente necesario encontrar maneras de incrementar su protago-

nismo en los procesos de cambio.

Este protagonismo tiene ámbitos y alcances diferentes, según se trate de supervisores, directores de establecimientos, docentes, especialistas, etc; y es este marco contenedor de la participación lo que debe organizarse para hacer posible la construcción conjunta de los aspectos específicos de la transformación deseada. Por eso, este modelo supone instancias diferentes de decisión que son reconocidas y que permiten que los niveles superiores fijen los lineamientos básicos de la innovación, y las instancias intermedias, o el equipo docente de la institución, tenga la posibilidad de decisiones específicas cuyo objeto sea su adecuación a las necesidades de la región o de la escuela.

b. LA IMPLEMENTACION

Luego de pasar por los procesos anteriores, el proyecto de innovación está en condiciones de ser implementado. En este momento se presenta otra serie de situaciones que tienen que ver con las resistencias que crea y con las formas como se enfrentan y resuelven dichas resistencias. Estas se conceptualizan como una serie de viabilidades que deben construirse, y que conforman los procesos básicos de esta etapa.

Las viabilidades a construir para garantizar el éxito de la innovación tienen que ver con tres grandes áreas y por ello se denominan **viabilidad político-cultural, viabilidad organizativo-administrativa y viabilidad material.**

Político-cultural. En su dimensión cultural, esta viabilidad implica la necesidad de proponer innovaciones que puedan insertarse dentro del marco de las representaciones de los diferentes grupos que serán afectados. En aras de incrementar la gobernabilidad de la situación o de facilitar la viabilidad de la decisión, es fundamental entender cuál es la lógica que genera la oposición de los diferentes sectores. *El análisis profundo de las representaciones sociales sobre la escuela, su papel en la sociedad y lo que se espera de ella, es un elemento fundamental para contener la propuesta innovadora, ya que será a partir de la comprensión de estas representaciones y de sus divergencias en los diferentes grupos sociales que se podrá encontrar una propuesta válida, y se podrán organizar estrategias de viabilización de la misma.*

En su dimensión política, esta viabilidad implica la capacidad de negociación, alianza, cooptación, etc. de los propulsores de la transformación con los grupos de poder que pudieran oponerse a ella. *Estos grupos serán diferentes según el contenido de la transformación y según la*

coyuntura histórica específica, y pueden existir en las diversas instancias de la sociedad, dentro y fuera del sistema educativo. La construcción de la viabilidad política supone, por ello, negociar con sectores tan diferentes como agrupaciones sindicales docentes, estamentos de la burocracia educativa, centros de poder ideológico como la iglesia o el ejército, etc.

Del mismo modo que el resto de la sociedad, estos grupos tienen una determinada representación de la escuela, la educación, etc. además de intereses concretos en relación con cualquier cambio. Estas representaciones no siempre son coincidentes, ni entre estos grupos, ni entre ellos y el resto de la sociedad, o con los especialistas y académicos del sector, lo que implica que muchas veces las propuestas de estos últimos no puedan ser aceptadas por los demás.

Se abre por ello este campo nuevo a la viabilización de las propuestas transformadoras, que consiste en garantizar la democratización de los conocimientos sobre el sector y propiciar un debate social sobre el mismo como condición para la apertura de un diálogo facilitador de la formulación de un futuro proyecto educativo.

Organizativa y administrativa. La entrada del proyecto innovador dentro de la estructura del sistema educativo requiere del manejo de dos dimensiones: la **organizativa**, es decir cómo se estructuran, vinculan y manejan los diferentes tipos de decisiones y recursos para conducir adecuadamente el proceso innovador; y la **administrativa**, es decir cómo se inserta el proyecto en la burocracia existente.

Tres son las formas principales en que se ha visto que las experiencias resuelven el problema de su relación con la estructura administrativa. La primera de ellas es constituyéndose en excepción a las estructuras normales; la segunda es encontrando alguna vía de reacomodo dentro de las pautas existentes; y la última implica la creación de una nueva estructura administrativa que se encargue del proyecto innovador.

En el caso de innovaciones puntuales, o sea con una incidencia cuantitativa muy escasa, la manera más frecuente de relacionarse es la de constituirse en excepción. Existen casos en que se logra una ley u otra norma declarándolas autónomas, o en las que se dicta una resolución sacando a las unidades afectadas de la dependencia respectiva. Esta política, que resulta funcional a corto plazo, genera finalmente la necesidad de legislar o dictar múltiples normas para la excepción lo que, a su vez, como

origina mayor trabajo administrativo, convierte a la/s escuela/s en un blanco sumamente visible y no es de extrañar que se despierten resistencias.

La relación de las experiencias piloto con la estructura administrativa se caracteriza por afectar parte del personal normal de supervisión al proyecto innovador. Otra forma observada es la de incorporar a la estructura existente, personal con calificaciones técnico-profesionales capaces de realizar el seguimiento y la evaluación de la experiencia, estrategia que difícilmente puedan llevarse a cabo sin conflicto.

Los pocos casos de intentos de transformación generalizada optan por apoyarse en las estructuras existentes, incluyendo ocasionalmente requerimientos de capacitación a los supervisores, o nombramiento de equipos de especialistas en áreas de contenidos o en ciencias de la educación que los apoyen. Existen también casos en que estos especialistas se congregan en organismos técnico-docentes creados al efecto.

La doble supervisión - por los gestores de la novedad y por los supervisores naturales - caracteriza a muchas de las experiencias. De ahí que la armonía entre estas dos instancias resulta necesaria para el mantenimiento de la experiencia. Cuando la supervisión natural no ha participado de la elaboración del proyecto, no lo ha interiorizado plenamente o discrepa al respecto, es muy posible que la innovación se resienta.

Las diferencias que se han enumerado no permiten establecer una línea unívoca en este campo, pero lo que sí puede afirmarse es que la forma en que se resuelva el problema de la articulación entre la experiencia y el aparato administrativo, condiciona los problemas que pueden surgir para el largo plazo o en la siguiente etapa.

Cada una de las formas de resolver esta articulación tiene sus riesgos para el futuro, que redundarán en las probabilidades de que se generalice la innovación. En el caso de que no se recurra a la supervisión natural el riesgo es el aislamiento, que significa que las unidades en experiencia pierden cada vez más la relación fluida con el resto del sistema educativo. El boicot es el riesgo que aparece en el caso en que sí se recurre a ella, que es más peligroso que el anterior porque implica una posición activa de negación frente a la posible transformación. Finalmente, aparece el efecto escafandra en el caso en que se apoye excesivamente a la innovación generando condiciones de imposibilidad de expansión en el resto del sistema.

Como se ve, la manera en que se resuelva esta

articulación es vital y uno de los puntos más polémicos a resolver. A esto se agrega que, como todo proceso, el de innovar o transformar la educación es dinámico y cualquiera sea la estrategia que se adopte debe ser permanentemente analizada y ajustada para sortear las dificultades que vayan apareciendo.

Materiales. Hay tres ordenes de viabilidad material: los recursos humanos, el tiempo, y los recursos materiales. Cada uno de ellos reviste importancia central.

* *Los recursos humanos.* Aún cuando en toda innovación están involucrados diferentes tipos de recursos humanos para hacerla posible, la importancia mayor la tienen los docentes que están en contacto con los alumnos y los que dirigen las instituciones escolares donde se aplica la experiencia. Es tradicional en este campo que se suponga que estos recursos humanos no están preparados para enfrentar una innovación y que, por ello, requieren de alguna estrategia de capacitación o perfeccionamiento.

Al igual que en el caso de la participación, se registra también en este tema una variación histórica de cómo se enfrentó este problema. Se puede decir que en este caso se reconocen dos grandes etapas: la primera de ellas define al docente como un actor pasivo al cual se le deben proveer diferentes elementos, y la segunda lo define como un actor protagónico al que se motiva a partir de diferentes estrategias.

La etapa del docente como actor pasivo comprende el modelo de los cursos o la capacitación específica previos al inicio de la experiencia, y el de los intentos de la capacitación en servicio. Toda experiencia contempló inicialmente, a veces de manera adecuada y otras de manera inadecuada, el dictado de cursos para los docentes que participarían en ella. La idea era que con este procedimiento se garantizaba que los que iban a aplicar la innovación pudieran hacerlo. Esta creencia fue tan incuestionada que muchas veces se explicó el fracaso de una experiencia por la ineficiencia y sobre todo por la corta duración de los cursos previos.

Independientemente del tema de su eficiencia, el modelo de los cursos ad-hoc tenía el grave inconveniente que era difícil de aplicar masivamente, tal como lo requerían las experiencias más generalizadas. Una solución para esto fueron los esfuerzos que podrían encuadrarse dentro de la idea de capacitación en servicio, es decir de atender las necesidades del personal en el mismo momento en que se debe desempeñar en la experiencia.

Los intentos que clasificamos como de capacitación en servicio fueron diversos pero en ellos se quieren incluir todas aquellas experiencias que generaron series de documentos de apoyo para el personal, que se constituyeron en verdaderos "cursos a distancia". No son ajenos a este modelo muchos documentos curriculares -sobre todo para el nivel primario - que incluían en sus primeros capítulos las fundamentaciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas que debían funcionar como "manuales" para la información rápida del docente en campos que tradicionalmente no estuvieron incluidos en su formación. En estos mismos documentos, luego del desarrollo de los contenidos para cada grado y para cada área, se incluía "actividades sugeridas", con lo cual se completaban estos "cursos a distancia" con los elementos que el docente debía saber para garantizar que la experiencia funcionara.

En la etapa siguiente, en la que se empieza a percibir al docente como actor protagónico, se centra el interés en el cambio de su actitud, ya que se entiende que sin esto no puede haber cambio en su práctica. Esta etapa comprende también dos grandes modelos: el de los talleres y el del perfeccionamiento institucional.

El modelo de los talleres docentes resultó ser de una interesante eficacia individual, extendiendo su alcance a pequeños grupos, pero se mostró bastante inadecuado como estrategia para el reciclaje rápido y masivo del cuerpo docente. Por esto, a pesar de la proliferación de estas actividades propiciada por algunos organismos estatales y muchas instituciones privadas, los efectos a nivel del sistema educativo distaron mucho de ser generalizados.

La urgencia de las transformaciones amplias ha llevado a la etapa actual en la que comienza a aparecer de manera cada vez más promisoría la apertura de ámbitos de perfeccionamiento institucional, lo cual implica transformaciones en el campo de la organización de la institución escolar y de la administración del sistema. Hay un reconocimiento de la necesidad de transformar las condiciones de aislamiento del trabajo del docente y que la verdadera transformación y el mejoramiento de la calidad de la educación no será posible si no se incide por un lado en las actitudes y la formación del personal docente, pero por el otro en las condiciones estructurales que enmarcan su trabajo.

* *El tiempo:* La metodología clásica de formulación de proyectos educativos que exigía la clara determinación del objetivo a lograr en función del cual debía realizarse la evaluación de los resultados llevó, en la práctica, a la exigencia de resultados rápidos y completos. Frente a una

experiencia, era muy difícil poder reconocer los pasos intermedios del proceso de la innovación y se estaba exageradamente ansioso por los resultados.

Aún hoy, tanto los docentes como la opinión pública enjuician cualquier cambio educativo al año siguiente de su puesta en práctica, como si estos tiempos fueran los adecuados para ver los resultados. En resumen, pareciera que se pide más a la realidad de lo que la realidad puede dar, lo que implica que no se reconocen los pequeños avances o las tendencias, y esto porque no se hacen evaluaciones desde criterios sustantivos que tengan en cuenta los ejes fundamentales del proceso de transformación en los cuales no se puede negociar con las resistencias y a los cuales hay que dar el apoyo prioritariamente, así como no se distinguen los aspectos secundarios que pueden y deben ser diferentes en las distintas unidades escolares y en las distintas regiones, justamente para garantizar el éxito de la transformación.

* *Los recursos materiales:* Son condicionantes extremos y mucho más en estos tiempos de escasez, pero también son elementos muy mal manejados dentro del campo de la educación. *La ideología educativa se opone a las concepciones pragmáticas propias del manejo de los recursos, y esto hace que la mayoría de las experiencias innovadoras den por sentado que los recursos materiales deben aparecer por el sólo hecho de la bondad de lo que se quiere implementar.*

La construcción de la viabilidad material es un campo poco explorado, lo que resulta en una excesiva fragilidad de los procesos de transformación que están expuestos a los vaivenes de las decisiones económicas que se toman fuera del campo educativo. La necesaria negociación con estos sectores está también obstruida por la escasez o inexistencia de información que permita estimar costos y beneficios relativos de las propuestas que se intentan.

c. DESARROLLO DEL PROCESO INNOVADOR

Los tres procesos principales que pueden producirse en esta etapa han sido denominados **consolidación**, **burocratización** e **interrupción**. A diferencia de los componentes de las demás etapas, estos son alternativos, y a esta altura la experiencia toma una de estas tres vías. La **consolidación** existe cuando la innovación se afianza y enriquece; la **burocratización** se produce cuando la erosión de la experiencia en el proceso de transacción hace que

se transforme internamente, manteniéndose la forma pero no el contenido innovador - la experiencia existe formalmente pero no en la realidad -; la **interrupción** tiene lugar cuando media una disposición formal que determina que la experiencia debe dejar de existir.

Durante la implementación se produce una serie de diferentes transacciones en la que los diferentes componentes de la experiencia van estructurando un modo de relacionarse con el resto del sistema educativo. Este modo de relación puede ser visto a través de la dicotomía aislamiento-no aislamiento.

En el caso en que las escuelas en experiencia construyan un modo de relación de aislamiento, éste puede resultar en consecuencias positivas o negativas para la marcha de la misma. El aislamiento positivo es lo que permite en gran medida que las experiencias subsistan y se consoliden al ser consideradas como una excepción o como un caso especial. Pero por el otro lado, el aislamiento negativo es causa desencadenante o agravante de las resistencias en contra de la innovación, que terminan por hacerla desaparecer.

Quando se intenta superar el aislamiento y establecer relaciones más estrechas con el resto de la estructura, aparece un intercambio entre la escuela de nuevo diseño y el resto del sistema, que puede terminar con la absorción de la unidad en experiencia manteniéndose tan sólo la apariencia formal del cambio, fenómeno típico de burocratización.

El eje aislamiento/no aislamiento parece jugar un papel importante en las chances del desarrollo de la experiencia:

- Si la coyuntura política externa e interna del sistema educativo **le es muy adversa** - viabilidad político-cultural - la única chance de continuar que tiene es aislándose y no difundiendo. Por esto, en coyunturas históricas de no transformación generalizada, el único sector que genera transformaciones es el sector privado, con lo que se ayuda a la segmentación entre escuelas públicas y privadas ya que estas últimas siempre tienen mayor margen de autonomía.

- Si la coyuntura externa es favorable y se ha negociado bien con los diferentes sectores de poder, la transformación sigue adelante, pero necesita imprescindiblemente de realimentación. El tema temporal juega aquí un papel importantísimo y en estas circunstancias interesa qué puede ser lo fundamental y qué lo accesorio, ya que en los ajustes y retroalimentaciones se deberá dar prioridad a

aquellos aspectos que se entiendan como fundamentales y se podrán hacer concesiones en los demás.

Las Estrategias de la Innovación para el Mejoramiento de la Calidad

Las políticas sociales referidas al área de la educación han estado cada vez más interesadas en transformaciones profundas, o sea en aquéllas que hacen a los diferentes aspectos de la calidad del servicio que se brinda. Los intentos en este sentido han sido permanentes, al menos en el plano de las declaraciones. También es cierto que existen bastantes indicios de decisiones tomadas que tienen que ver con esto. Pero, en este contexto, la resultante concreta es que en la realidad las cosas no han variado demasiado.

Esto hace pensar que la probabilidad de éxito de las transformaciones sustantivas, aquéllas que tienen que ver con la calidad de la educación que se imparte, se relaciona no solamente con las características de gestación, implementación y desarrollo que se han comentado, sino también con la estrategia específica de implementación del cambio que se propone. *Es precisamente la estrategia adoptada lo que enuncia y deja ver los supuestos sobre la dinámica social y las posibilidades del cambio en el campo de la educación, a partir de los cuales se construye la decisión política.*

Volviendo a la perspectiva de una mirada histórica, se puede reconocer que, del mismo modo que en otros aspectos ya comentados, las estrategias de implementación de transformaciones globales o generalizadas han variado, posiblemente como consecuencia del "aprendizaje" social ocurrido a partir de los fracasos. Las políticas sociales referidas al área educativa han estado cada vez más interesadas en estas transformaciones globales pero no se han encontrado hasta la fecha las recetas que permitirían tomar ciertas las promesas enunciadas en los discursos políticos.

En términos generales se reconocen diferentes estrategias a lo largo de las últimas décadas, que son básicamente tres: las reformas globales de la educación, las estrategias graduales, y la estrategia de innovaciones parciales acumulativas.

I. LAS REFORMAS GLOBALES: Principalmente durante la década de los 70, aparecieron en muchos países de América Latina propuestas de cambio global del sistema educativo tradicional, con diferencias en sus alcances, significación,

perspectivas y, particularmente, niveles de aplicación. Estas se registraron en países con diferentes estilos de desarrollo, pero la gran mayoría incluyó una buena parte de coincidencias en torno a sus objetivos: abatir el analfabetismo, mejorar la retención, transformar la calidad de la enseñanza, etc. La estrategia de implementación era en general, la implantación masiva.

Hijas de la concepción del planeamiento normativo, uno de sus principales problemas fue su gestación en función de principios teórico-normativos, a partir de diagnósticos de resultados cuantitativos generales de la educación que no alcanzaban, y no alcanzaron, para dar contenido a los procesos de cambio, y sólo plantearon "metas" en términos de "objetivos".

En las mayoría de los casos, las mismas propuestas tuvieron características que limitaban o hacían muy difícil su implementación. En primer lugar, los documentos planteaban muchos aspectos simultáneos que debían ser transformados, sin establecer prioridades ni encadenarlos en forma gradual (6). Por otro lado, las propuestas reformistas no se ocupaban prioritariamente de los problemas centrales del sistema educativo, pero incluían metas prácticamente inalcanzables como lograr la total cobertura del sistema educativo en muy pocos años, o suprimir el analfabetismo o la deserción escolar en breve lapso, sin acompañar el análisis con los recursos requeridos - tiempo, espacio, insumos - de manera de poder considerar su viabilidad (7).

Estos procesos de reforma tienen también como nota común las múltiples resistencias que sus propuestas han generado en la comunidad docente y en sectores extraeducativos de la comunidad y, por fin, su fracaso, es decir los escasos logros obtenidos.

II. LAS ESTRATEGIAS GRADUALES: Las estrategias de implementación gradual no son, estrictamente hablando, posteriores a la de las reformas globales. Desde mucho antes se encuentran ejemplos de proyectos que se aplican en un pequeño número de escuelas con la intención de hacer una "experiencia piloto" que luego se generalizará. El problema es que luego no se generalizan, y allí está precisamente la debilidad de esta estrategia si se piensa en términos del mejoramiento global del sistema educativo.

Desde una perspectiva más histórica, quizás la diferencia entre las primeras estrategias gradualistas - las experiencias piloto - y las que aparecen después del fracaso de las reformas globales, sea que en estas últimas la gradualidad se define en conjuntos más amplios: se piensa

transformar un nivel de la enseñanza, o actualizar los contenidos de un área curricular, o mejorar uno de los procesos de enseñanza, por ejemplo los métodos de evaluación. Sin embargo, del mismo modo que las reformas globales, se puede decir que la estrategia gradual está viciada en su origen, porque no modifica la postura maximalista de la estrategia anterior, sino que recorta su ámbito. Pretende transformaciones totales de la propuesta de enseñanza, estableciendo de manera defectuosa los pasos del proceso para obtener este resultado. *La lógica de la implementación está centrada en el resultado, y no se desconoce el proceso que hará posible esa meta, pero se lo concibe de manera no realista ya que se cae en la ilusión de que se puede reproducir, en la generalización, las condiciones y características de las etapas piloto del proyecto. En este sentido, se tropieza con dos errores: a) se rodea a las escuelas involucradas de condiciones de atención imposibles de reproducir para el total de los establecimientos del país, con lo que se genera las condiciones para la imposibilidad de su extensión; b) no se cambian los aspectos organizativos de las escuelas, ni los administrativos de la burocracia educativa, con lo que no se generan los requisitos estructurales para viabilizar las mejoras.*

El resultado de las estrategias gradualistas de implementación de innovaciones ha sido doble. Como intentos de generalizar un cambio han tenido bastante poco éxito, pero han funcionado a veces como potenciadores de la diferenciación porque muchas experiencias de estas, al quedar restringidas a pocas escuelas se constituyen en segmentos de diferente calidad que son aprovechados por los sectores que pueden organizarse mejor para obtenerla.

III. INNOVACIONES PARCIALES ACUMULATIVAS: Esta nueva estrategia aparece finalmente como posible, si es que se debe tener en cuenta no solamente los resultados que se pretenden, sino también el proceso para lograrlos, pero partiendo de las condiciones reales que ofrece el sistema educativo de una sociedad concreta.

Esta estrategia, actualmente gestándose en nuestra realidad latinoamericana, supone partir de un marco de "utopía posible" que debe estar dado por el estamento político, y enmarcarla en una nueva concepción de planificación centrada en las condiciones de la viabilidad de las políticas sociales. Partir de la "utopía posible" implica no renunciar a objetivos importantes de transformación, pero adoptarlos en la medida en que exista alguna plausibilidad para su concreción. Enmarcarlos en el análisis de su viabilidad implica tener en cuenta las condiciones reales del proceso que se debe seguir para conseguirlos.

Una de las condiciones de realidad centrales a tener en cuenta desde esta perspectiva, es reconocer la diferencia en las posibilidades y en el ritmo de cambio y de transformación en los distintos elementos que componen el sistema educativo. Los niveles, las modalidades, las mismas instituciones o las diferentes regiones de un país, no tienen todas, por su historia específica, la misma posibilidad de innovación ni pueden llevar el mismo ritmo. Por esto, plantear innovaciones parciales permite iniciar un proceso en el cual se respeten estos ritmos diferentes, dentro de una estrategia que proponga que los elementos o las instituciones más movilizados sean los posteriores movilizados del resto del sistema.

Pero, para que esta estrategia sea realmente fructífera se tiene que centrar en innovaciones que tengan que ver con los aspectos sustantivos que garanticen real transformación de la calidad de la educación. Para esto, es imprescindible dejar sentado los ejes básicos en torno a los cuales se puede ir construyendo dicho proceso. Es decir acordar cuáles son los elementos que definen la existencia de transformaciones sustantivas en relación con la calidad de la educación.

Por esto se habla de innovaciones parciales acumulativas ya que se atiende a la gradualidad, pero se establecen prioridades en este proceso, prioridades que surgen precisamente de la definición de los ejes fundamentales a tener en cuenta para mejorar la calidad de la educación.

El Problema de la Calidad de la Educación

Resulta entonces que para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación, se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para incrementar la calidad del sistema educativo.

Estas definiciones se inscriben en un marco histórico (8) que hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

Se ha comentado anteriormente que los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, y que se puede distinguir un nivel de ejes subyacentes que conlleva opciones político-ideológicas y técnico-pedagógicas, un nivel de organización, y un nivel de concreción real o fenoménica, cada uno de ellos

con incidencia diferente en la definición de la estructura básica de la educación.

En el nivel de los ejes subyacentes hay varios elementos que funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación. Estos ejes determinan aspectos específicos de organización de la educación, tanto a nivel del sistema educativo general - características y duración de los niveles y ciclos, tipos de modalidades que se ofrece, etc. -, cuanto en lo que se refiere a las formas de organización de los estamentos intermedios - supervisión, dirección -, y a las características de las escuelas, o de los diferentes servicios que se presten.

Cuando hay congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales, ideológicos, políticos, filosóficos, etc., y la organización del aparato educativo, no se percibe inconsistencia, y por ende, no se cuestiona la "calidad". En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el Proyecto Político general vigente en la sociedad, y el Proyecto Educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la "calidad".

La pérdida de la calidad se percibe - se mide - a través del hecho de que la definición de los ejes fundantes ha variado en las representaciones sociales y en el discurso académico, pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y los aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la significatividad social del aparato educativo.

Resta entonces determinar cuáles son los ejes fundantes a partir de los cuales se la puede estimar, no sólo para poder medirla de alguna forma, sino también para que estas definiciones puedan servir de orientación para las decisiones sobre la transformación en la educación.

A modo de ejemplo, se adelanta una conceptualización tentativa que los organiza en tres ejes: eje epistemológico, eje pedagógico y eje societal; y en dos ámbitos: el sustantivo y el organizativo. La concepción de ciencia y de conocimiento; las opciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje; y las definiciones sobre el papel que debe cumplir la educación en relación con el sistema económico y el sistema político, describen los contenidos básicos de los tres ejes que, por supuesto, implican opciones más generales de tipo filosófico y antropológico.

Las definiciones de estos ejes se manifiestan en dos ámbitos o instancias: el sustantivo, por un lado, que se refiere a lo curricular en sentido amplio; y el organizativo,

por el otro, que hace referencia a la forma general de la estructura académica, de la estructura organizativa burocrática y de las instituciones de enseñanza y demás servicios incluidos en el sistema educativo.

El desarrollo de este esquema podría ser útil para poder discriminar, frente a experiencias concretas, cuando se está frente a innovaciones y cuando se trata sólo de intentos de mejorar la actual estructura. Pero también podría servir para orientar futuros procesos de transformación al clarificar lo esencial, guiando las posibles negociaciones y alianzas para hacer efectiva una estrategia de acumulación progresiva.

Buenos Aires, agosto de 1990

Notas

(1) DEMATTOS, Carlos: "Planes versus planificación en la experiencia latinoamericana", en Revista de la CEPAL, N^o 8, Sgo. de Chile, agosto de 1979

(2) Para elaborar este esquema se han tenido en cuenta las siguientes investigaciones:

- CORSICO, M. Celia A. de y AGUERRONDO Inés: "Innovaciones Educativas en la Argentina", Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Sector Planeamiento, Serie Situación Educativa Argentina N^o 20, Buenos Aires, 1983. Esta investigación, llevada a cabo en forma conjunta entre el M^o de Educación y el Proyecto UNESCO-CEPAL-PNUD "Desarrollo y Educación en América Latina", analizó el proceso de gestación, implementación y desarrollo de un conjunto de 54 experiencias de cambio detectadas en la Argentina entre 1975 y 1978 que se referían a aspectos diferentes de la educación, a niveles diferentes, y a dependencias diferentes (oficiales-nacionales y provinciales- y privadas).

- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto y AGUERRONDO, Inés: "Las reformas de la educación en América Latina; análisis de algunos procesos nacionales", en Germán W. Rama (Coord.), Mudanças Educacionáís na América Latina, situações e condições. Edic. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983. Si bien se consultaron planes y documentación de un número mayor de países de la región, el análisis de las reformas se centró especialmente en las de Argentina (1969-1972), Costa Rica (1973-1976), Chile, (1965-1970), Perú (1972-1980), Panamá (1972-1978) y Venezuela (1969).

- AGUERRONDO, Inés, URALDE, Beatriz y WALTHER, Leticia: "Aporte de las innovaciones educativas a un nuevo proyecto educativo". Dirección General de Planeamiento Educativo, MEJ, Buenos Aires, 1990. Recoge y analiza el aporte de las innovaciones en el nivel primario realizadas por cada una de las 23 provincias argentinas

(3) En estos conceptos se sigue la propuesta de MATUS, Carlos: Planificación de situaciones, CENDES, Caracas, 1976

(4) ZOPPI de CERRUTI, Ana María y AGUERRONDO, Inés: "Currículum y planificación educativa", en Aguerrondo Inés, El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1990

(5) SIRVENT, María Teresa: "Estilos participativos ¿sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, N^o 5, 1984.

(6) SCHIEFELBEIN, Ernesto: "Reforma de la educación chilena 1960-1970", en Educación hoy, perspectivas latinoamericanas, Bogotá (33/34), mayo-agosto 1976

(7) FERNANDEZ LAMARRA, Norberto y AGUERRONDO, Inés: "Las reformas de la educación en América Latina...", op. cit.

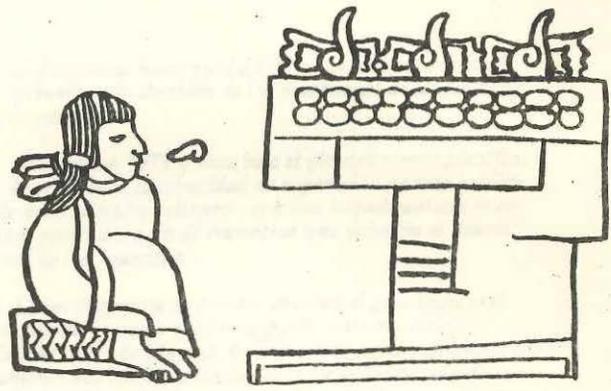
(8) TENTI FANFANI, Emilio: "Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación", Universidad Pedagógica Nacional, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, serie Investigación Educativa, N° 1, México, 1987



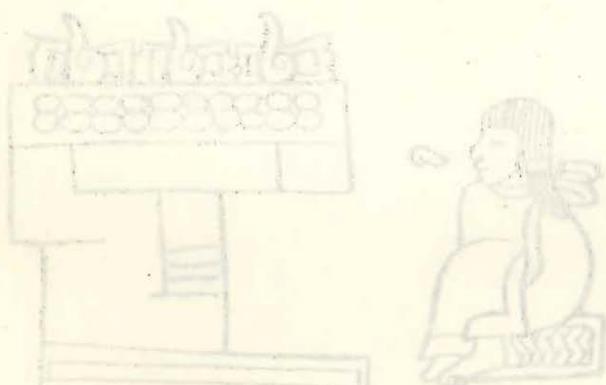
experiencias

innovaciones educativas

Programa Sesión La Florida
San José, Costa Rica



innovaciones educativas



"Temachtiani" frente al "Calmecac" donde estudiaban los jóvenes

experiencias

COLOMBIA

Programa Bosconia - La Florida Una Obra Educativa para Muchachos Callejeros

El Programa Bosconia-La Florida es una obra dedicada en forma exclusiva a la atención de los muchachos de las calles de Bogotá-Colombia.

Se inicia en 1971 y nace bajo el planteamiento filosófico que pone de relevancia la capacidad de superación de todo hombre - y por ende del muchacho callejero - con una inquebrantable fe en sus aspectos positivos, a fin de encontrar una solución al dramático problema de los "gamines".

Es un programa de puertas abiertas al cual ingresa el muchacho cuando lo desea y del cual puede retirarse cuando quiere. Es una oferta de libertad, trabajo productivo y ambiente excepcionalmente motivante, en la que la tarea de los educadores es ciertamente difícil, ya que requiere una labor individual inteligente más que la aplicación de teorías abstractas.

El énfasis en los aspectos positivos del muchacho más que en sus antivalores, ha permitido descubrir orientaciones pedagógicas fecundas que marcan una diferencia grande con los llamados centros de rehabilitación y reeducación.

Irenarco Ardila
Fundación Servicio de
Orientación Juvenil

Los Muchachos de la Calle Bogotanos

En el año 1970 los muchachos de la calle bogotanos -comunemente llamados "gamines"- son ya unos pequeños personajes cuya fama ha cruzado las fronteras del país. La habilidad de sus picardías y atropellos intimida a los ciudadanos

y constituye una constante preocupación para los programas de asistencia social. Ellos representan, sin duda, la porción más problemática de la juventud colombiana. Su particular estilo de vida ocasiona numerosos estudios que en una u otra forma coinciden en señalar que su caso no es el del niño pobre tradicional, sino que se trata más bien de un fenómeno muy propio cuyo origen tiene relación con la situación socioeconómica del país y con el ambiente en el cual les corresponde vivir.

Vamos a presentar el modelo de gaminismo que corresponde al año 70, año en el cual el Programa empezó a trabajar con ellos, dado que hoy existen muchas variantes de uno y otro carácter que valdría la pena, tal vez, mencionar en otro momento.

El gamín es un muchacho que abandona su familia, no porque la familia lo echa sino porque él decide dejar a la familia. No se trata del huérfano por carencia de sus padres; es un huérfano por decisión personal. No mantiene lazos con la familia, se olvida de ella. Es muy difícil, por otra parte, que la familia logre encontrar de nuevo al muchacho y a veces ocurre que tampoco se interesa por él.

Los gamines son jóvenes cuya edad está entre los 8 y los 15 años; se visten con ropas generalmente desproporcionadas para su tamaño porque eso representa una ayuda muy grande cuando se trata de guardar objetos robados. Viven en las zonas que ellos llaman la "olla"; la palabra "olla" es un término técnico para ellos y designa los lugares adonde confluye la prostitución, el hampa, los "reducidores", la compra y venta de objetos robados, gran afluencia de público, las terminales de las flotas de transporte

terrestre; lugares en donde se puede adquirir fácilmente marihuana y residuos baratos de coca. Se entregan con mucha frecuencia al consumo de lo que ellos llaman "pepas"; tienen la costumbre de aspirar gasolina de los carros, que vienen a ser un remplazo de la marihuana y presenta características semejantes.

Los gamines rompen todo vínculo con la familia y hacen de las calles su hogar; para su supervivencia acuden a pequeños robos a transeúntes desprevenidos. Hablan una jerga propia y han desarrollado un estilo característico de vida grupal con normas y exigencias particulares.

Son generalmente varones, porque las niñas ingresan desde temprana edad a la prostitución, que constituye para ellas una forma de trabajo estable y con menos riesgos que la azarosa vida de los gamines.

Conforman grupos llamados "galladas" cuyo número se halla generalmente entre los dos y los once integrantes; allí hay un jefe y existe una organización. El nombre tiene relación con la palabra gallo; en la calle los muchachos son gallos de pelea.

La sociedad ha reaccionado de muy diversas maneras ante el fenómeno. Desde el desprecio y el fastidio por estos pequeños camorristas y armapleitos, hasta actitudes benévolas y permisivas ante el "pobre muchacho" que para muchos es visto como parte del paisaje de la ciudad.

Los gamines constituyen un grupo que por su acción contraria a los comportamientos sociales aceptados, ha merecido calificativos

despreciables; se los llama locos, fieras, ladrones. Cuando piensan en ellos, muchas personas no pueden quitarse de la cabeza la imagen de basura que debe retirarse de la ciudad.

Los muchachos se acomodan pronto a las reglas del juego que les impone la sociedad, un enemigo despreciable que los acosa y hostiga; en su lógica callejera lo único que hacen es defenderse y atacar para sobrevivir.

Los muchachos provienen de zonas urbanas marginales y de los barrios más pobres. Es frecuente el caso de que sus familias hayan venido del campo a la ciudad y hayan tenido que resignarse a realizar labores insignificantes, pues no poseían ninguna capacitación específica fuera de sus habilidades para las labores agrícolas. En esas circunstancias la pobreza hizo sentir su peso y las estrecheces llegaron al extremo. Los niños fueron los primeros en sufrir las consecuencias.

El proceso que lleva de la casa a la calle es lento. Se puede señalar una etapa previa o de "pregaminismo", que corresponde a la época en la cual el muchacho hace sus primeras jornadas fuera del recinto familiar, pero al cabo de un tiempo regresa de nuevo. Este "juego" de salir y volver corresponde generalmente a sus primeros "coqueteos" con la vida de las galladas; se rompe en forma definitiva cuando el muchacho sale a la calle por propia decisión para vincularse a un grupo callejero que lo acoge.

En la gallada el muchacho posee amigos y estabilidad y, por supuesto, "trabajo". Lo típico de un gamín no es pedir sino "trabajar", es decir, buscar por cualquier medio lo necesario para la satisfacción de sus necesidades más urgentes. La gallada

viene a cumplir las funciones de la familia que ha dejado.

La gallada es una organización juvenil impuesta por la necesidad de la supervivencia y muy activa y eficaz en el logro de sus objetivos. Desarrolla una amplia variedad de signos de identificación, algunos pintorescos como la "recocha", la "vacilada" o la jerga típica que usan, y otros de mayor consistencia y significación como la "ley del pormis" o la "ley del silencio", que señalan pautas de participación en los beneficios y cubren con un manto de protección las actividades asociales de los "ñeros" o amigos de la gallada.

Cada grupo tiene un jefe elegido por su corpulencia o habilidad; los grupos además suelen distinguirse unos de otros por alguna señal característica: así existe "la gallada de la diecinueve", cuyo nombre hace alusión al sitio en el cual realizan sus actividades, o la "gallada de suelo caliente", nombre que hace referencia al lugar a donde suelen retirarse o dormir, cuyo piso se mantiene tibio a causa de las instalaciones de cocina de un restaurante que funciona en la planta inferior.

Para "trabajar", la gallada se reparte en pequeños grupos de a dos o de a tres jóvenes que actúan tomando por sorpresa a los ciudadanos; les arrebatan los objetos personales de valor y huyen apresuradamente corriendo por entre vehículos y transeúntes. Estas acciones son coordinadas y representan un alto grado de riesgo, pues siempre se corre el peligro de ser detenido por la policía o de perecer atropellado por algún automotor. La mayoría de las veces salen airosos porque su gesto de rapiña ocurre en el momento preciso tras

un período de consideraciones muy cuidadosas de la víctima seleccionada.

Cuando los muchachos son detenidos se les envía a centros de reeducación en los cuales eran tradicionales los métodos represivos, que provocaban el rechazo de los muchachos y un anhelo mayor de la libertad de movimientos y acción que representa la calle. Ellos la prefieren a cualquier sistema de vida organizada.

Los muchachos duermen en camadas, grupos que se apiñan unos contra otros tirados en el suelo de andenes o solares abandonados, tratando de defenderse del frío bogotano con papeles y cartones. En estos ambientes suele brotar espontánea la camaradería que hermana a sus integrantes y que constituye el rincón seguro para compartir juegos sexuales y experiencias de droga.

Las galladas aprovechan los centros de mayor aglomeración de gente para cometer sus "raponzos". El objeto robado, un reloj o un collar, es vendido en las zonas de compraventas en donde suelen tener un comprador conocido que se beneficia, a su vez, de la acción de los muchachos. El dinero que obtienen, lo gastan sin mayor previsión en las más inmediatas satisfacciones: comer y divertirse.

Cada muchacho anda armado pues lo impone la calle con la hostilidad de selva urbana; son objetos corto punzantes, cuchillos, navajas u objetos metálicos afilados.

En medio del vaivén de enfermedades, hambre, necesidades y momentos de satisfacción, los muchachos se caracterizan por un buen humor y una desafiante alegría de

vivir. Su desenfado expansivo es permanente en las interminables ocurrencias y travesuras de cada día.

Durante sus años de permanencia en la calle no mantienen relaciones con sus familiares y su propósito de vivir independientemente los hace huérfanos reales. En la gallada y en las actividades que emprenden para subsistir encuentran una distracción para su profunda necesidad de afecto.

El gaminismo sufre un cambio significativo hacia los dieciséis años; es la época en la cual suelen dar el salto a la delincuencia dedicándose a acciones más lucrativas y peligrosas. Al mismo tiempo, la opinión pública obra con mayor fuerza en su contra exigiendo sanciones ejemplares y drásticas.

En la consideración de la problemática del gaminismo se pasa fácilmente de lo pintoresco a lo trágico. Su figura de vagabundo aparece diariamente en forma de tira cómica en uno de los periódicos de Bogotá, mientras que al mismo tiempo las galladas sobreviven en las calles con dificultad. No falta quien celebre la picardía y vivacidad de alguna de sus travesuras o los maldiga a causa de su rampante vandalismo.

En el orden de las respuestas concretas al problema, en el año de 1970 existía una gama amplia: albergues de caridad, centros de prevención, programas de residencia, establecimientos correccionales, cárcel de menores.

Dependiendo de la visión de cada grupo particular, las respuestas acentuaban tendencias de orientación moralista según la cual

personas de "buen corazón", guiadas por motivos de caridad, querían salvar a la "oveja descarriada"; o acentuaban tendencias de **orientación paternalista** que remarcaban tanto las carencias del muchacho que llegaban a considerarlo un completo "inútil" que necesitaba absolutamente todo. Algunas obras tenían un **carácter represivo** porque partían de la consideración de que el muchacho era una "mala yerba" que necesitaba restricción y sanciones ejemplares. Para otras obras, el muchacho era un "loco de amarrar", un caso perdido que requería un refinado tratamiento a causa de sus profundas perturbaciones.

Las experiencias realizadas en las obras existentes en el año 1970, dejaban un saldo desconsolador a causa del escaso porcentaje de muchachos que "salía adelante", y el problema volvía a convertirse una y otra vez en centro de preocupación de los educadores y de la ciudadanía en general: sin duda el muchacho de la calle era una figura que escapaba al tratamiento educativo tradicional.

Las tendencias dominantes entonces remarcaban los tonos oscuros del cuadro: el muchacho callejero es marihuanero, homosexual, ladrón, altanero, es un pequeño criminal que anda armado y comete toda clase de tropelías y desórdenes, es pendeñero y vulgar, es la degeneración, la vergüenza del país. Un muchacho en fin, que a los 12 años tiene más experiencia, posiblemente, que muchos de los adultos y para el cual no hay ninguna oferta educativa eficaz. Se le retenía en el centro correctivo, pero al cabo de un período de tiempo, cuando salía, se llegaba a la deprimente constatación de que no había recibido una ayuda formativa estable; por el contrario, ahora tenía más mañas y resabios a causa del

intercambio con sus colegas de calle dentro de la institución.

El problema se había enredado de tal forma que la institución correctiva se sentía incapaz de resolverlo. Y el problema seguía aumentando porque en la medida en que los gamines se volvían reyes de la calle eran más los muchachos que se sentían atraídos por ese estilo de vida.

A partir de este contexto, empezamos un análisis de la situación y nos dimos cuenta de que tal vez había un error; para decirlo con una metáfora, se discutía sobre qué clase de sombrero colocarle a los muchachos cuando ni siquiera se sabía si a ellos les gustaban los sombreros.

Por esta época, año 1970, el Sacerdote Salesiano Javier de Nicolás, inconforme con las respuestas educativas que se estaban dando al problema de los gamines, emprende, con un equipo interdisciplinario, un trabajo encaminado a captar la realidad del gaminismo como base para una acción formativa.

La labor de estudio suponía mezclarse con los muchachos durante períodos intensos tanto en el día como en la noche; en conjunto, se extendió a lo largo de un año.

De allí brotó un léxico de su jerga, un cuadro de las galladas y sus características, sus jefes, las leyes que los rigen, las tradiciones y costumbres. Igualmente el estudio mostró los tipos de robo más acostumbrados, la forma de realizarlos, las formas de "descargarse" del objeto robado a través de las negociaciones con "reducidores"; en una palabra, fue un encuentro con la realidad viva del gaminismo.

frentar de otra manera la educación de los muchachos callejeros, es ciertamente posible intentarlo en otros ámbitos educativos.

El equipo está claro en que no se propone resolver el problema del gaminismo pues su acción no se dirige a atacar las causas de este fenómeno social. El equipo intenta asumir desde otro ángulo la institución educativa que atiende a los muchachos callejeros concretos que rondan por las avenidas bogotanas. La inquietud que orienta

el trabajo está delimitada desde el comienzo.

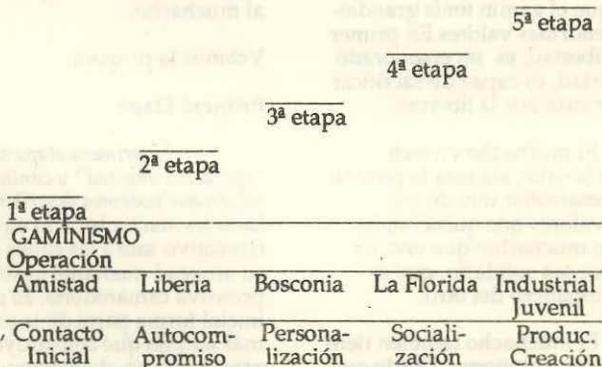
Desde luego, nunca descarta la posibilidad de generalizar sus conclusiones y de hacer más claridad sobre el fenómeno social mismo.

El Programa Bosconia-La Florida

El trabajo inicial de penetración con la realidad callejera permitió, al cabo de un año, presentar una propuesta: el actual Programa Bosconia-La Florida organizado en cinco etapas a manera de una es-

calera en la cual se asciende progresivamente. El Programa como tal, expresa el resultado de la reflexión del equipo sobre el fenómeno gaminismo.

Esquema Explicativo



Considero que para referirnos al Programa puede ser útil tener a la mano este pequeño esquema porque son varios los nombres que vamos a utilizar. Es realmente muy sencillo.

Nos vamos a referir al modelo educativo originalmente propuesto a los muchachos, modelo básico que se ha ido ajustando a las modificaciones que ha impuesto la dinámica callejera y la experiencia misma del Programa.

Este plantea una respuesta en las cinco etapas que están señaladas aquí. Todo muchacho que se vincula al Programa va ascendiendo en la escalera. No se puede llegar al grado 4 si no se ha pasado por el 3; no se puede llegar al 3 si no se ha pasado por el 2, y no se puede llegar al dos si no se ha pasado por el uno. Es necesario pasar por todos los grados de la escalera, no hay manera de saltar.

Como ustedes ven, se empieza con las palabras: gaminismo, operación amistad, contacto inicial.

El Programa empieza el trabajo educativo a partir de la consideración del gamín como una persona, un excelente muchacho con enormes valores, una fuente de vitalidad y energía permanente.

El equipo llegó a la conclusión de que el gamín tenía grandes valores, enormes valores. En primer lugar la libertad, es un enamorado de la libertad, es capaz de sacrificar cualquier cosa por la libertad.

El muchacho vive en grupo en la calle; ahí está la posibilidad de desarrollar uno de los grandes valores que quisiéramos para todo muchacho: que viva en grupo, que sea solidario, que se sienta compañero del otro.

El muchacho también tiene a ser muy autónomo. Desde que sale a la calle a los 8 años empieza a decidir por sí mismo cómo se gana la vida, hace una opción; muchos

profesionales o universitarios o personas graduadas en carreras técnicas ni siquiera a los 25 o 30 años logran encontrar una salida para su vida. El la encuentra, a su manera, pero la encuentra. Tiene gestos muy notables de autonomía. El maneja dinero y decide. Cuando nosotros vamos a la calle él nos puede proponer:

- Oiga, yo lo invito a usted.

Sí un muchacho mal vestido me invita.

- Lo invito a comer, dónde quiere comer?

O me hace la oferta contraria.

- Qué quiere comer y se lo traigo: unas empanadas, unos buñuelos... ¿Quiere comer una fruta?

Y el grupo decide cómo consigue lo necesario para satisfacer su ofrecimiento: to.

El Programa asume las características callejeras y les da una versión propia a través de las cinco etapas de formación que le presenta al muchacho.

Veamos la primera:

Primera Etapa

La primera etapa se llama "operación amistad" y conlleva una acción que podemos describir como "ir hacia los muchachos". El equipo educativo sale a las calles a ganarse su amistad mediante gestos de comprensiva camaradería. El propósito inicial forma parte de la estrategia más amplia que constituye el Programa mismo, de manera que en principio no pretende otra cosa distinta más allá de la relación amistosa. Para lograrlo el equipo de

educadores se desplaza a diversas horas del día o de la noche, y busca llegar más allá de la bien defendida barrera de hosquedad y desprecio que establece la gallada. Es una aventura hecha de paciencia e iniciativa que tiene sus recompensas y desencantos. No existe un modelo determinado a seguir; es siempre una novedad pues cada grupo es diferente y reacciona a su manera. Con algunos basta integrarse al partido de fútbol que juegan para lograr el contacto inicial, con otros en cambio son diálogos interminables sobre la "fabulosa película" en la cual el matón acabó a golpes con sus enemigos o el enmascarado burló a la policía que iba en su persecución.

De hecho no basta realizar una vez el encuentro con la gallada sino que se necesita repetirlo muchas veces para afianzar la intercomunicación. Cuando se llega de noche se corren más riesgos porque ellos duermen en sitios bastantes escondidos y en zonas peligrosas. Sin embargo, cuando la visita nocturna a las camadas logra su propósito, la planta de la amistad florece vigorosa.

El educador va a la camada como podría ir de visita a casa de su mejor colega; por esa razón pasa por encima de "las formalidades del lugar": mal olor, suciedad, frío, malas palabras o descortesías. El va directo al corazón del muchacho.

La vida les ha enseñado a ser desconfiados, de manera que sólo al cabo de muchos encuentros abren ellos la puerta de sus confianzas al extraño e insistente amigo que los ha seguido por semanas o meses, y a quien nunca se le ha ocurrido plantear predicas moralistas o compasivas; ni siquiera ha esbozado la posibilidad de un camino de solución.

En la medida en que las circunstancias lo permiten, porque puede hablar como un "fiere", es decir, como uno de la gallada, el educador acomete la acción siguiente: amplía el campo de acción para favorecer la espontaneidad. Se trata que el educador tome la iniciativa, empiece a proponer, pero no a proponer lo suyo sino lo de ellos. Interpretando lo que ve, lo que vive, lo que comparte, les propone jugar, ir de paseo, encontrarse una tarde para asistir a un cine, cantar. Es un paso más que consolida la naciente confianza del muchacho.

Es corriente que la traviesa gallada se niegue a entregar la llave de la confianza y que esta etapa exija meses antes que aparezcan los primeros frutos. Los educadores quieren lograr procesos reales.

Propiamente, este período no tiene una duración exacta. ¿Cuánto dura?, dura todo el tiempo que se necesite para favorecer un proceso real. Se trata de que el muchacho, de la calle en un momento determinado, me dé manifestaciones concretas de que me acepta como amigo, o sea, yo soy el que estoy en plan de pérdida, necesito aprobar el examen. Si el muchacho me acepta como amigo, gané; si el muchacho no me acepta como amigo, perdí; la evaluación la tiene él.

El planteamiento del Programa es: yo como adulto voy hacia él y trato de acercarme, trato de penetrar su mundo; cuando el muchacho me acepta como amigo está empezando el proceso educativo.

Entonces le digo:

- Mire, yo tengo un Club; si usted quiere puede ir allá, yo le ofrezco algunos servicios que le interesan: si quiere bañarse se puede bañar con

agua caliente; si quiere peluquearse, tenemos un peluquero; si tiene necesidad de atención médica, tenemos un médico, si tiene necesidad de atención odontológica, tenemos un odontólogo; si quiere jugar, organizamos un partido; si quiere lavar su ropa, se la lavamos. Todo es, naturalmente, si usted quiere.

Un salto adelante lo constituye el momento en el cual el muchacho va al Patio, un lugar a manera de club que le ofrece libremente una serie de servicios que él puede aceptar si quiere: ducha de agua caliente, servicio médico y odontológico, lavado de ropa, peluquería, suplemento alimenticio y recreación. Está situado en una zona de activo movimiento, en una "olla" como ellos dicen, en su ambiente, en el centro de un sector de prostitución, hampa, comercio de droga y "reducidores".

Cuando el muchacho empieza a frecuentar el Patio el proceso se acelera porque allí es más fácil para los educadores tomar la iniciativa, proponer, sugerir actividades.

Ingresar al Club es como ingresar a una embajada; allí no penetra la policía, porque el muchacho tiene deudas con la policía. Es muy probable, por ejemplo, que el muchacho llegue con marihuana y me diga:

- guárdemela, quiero jugar y me es torba en el bolsillo.

Se la guardo; terminado el encuentro deportivo me dice:

- Dámela

- Tómela.

- Hasta luego.

- Hasta luego.

O sea, estamos jugando sobre un campo serio; queremos ser amigos sin trampas.

Todo el intenso movimiento de acciones de la primera etapa está encaminado a crear un nivel de relaciones de franca y mutua aceptación. Por eso la iniciativa la toma el educador. La conclusión del período en cambio está totalmente en manos del muchacho; el educador debe esperar a que "el fruto" madure, y la señal evidente la tiene cuando el muchacho solicita el ingreso al Programa pidiendo: ¿me recibe?. Allí está todo el secreto de la construcción educativa de las etapas siguientes; es en realidad la base, los cimientos del trabajo pedagógico total. Por ello cuando la pregunta brota, el educador empieza un juego psicológico que pretende ahondar el deseo de integrarse al Programa:

Ese juego qué consecuencias trae? Muchísimas, voy a poner un caso.

- Yo quiero entrar.

- No te recibo, tú hablas paja.

- Que yo quiero entrar.

- No, no te creo.

- Que sí, que yo quiero entrar gran hijo'e...

Todas las formas callejeras aparecen inmediatamente. Se dan casos extremados: no quiere volver a romper a pedradas los vidrios del carró o los vidrios de la casa; ha habido una relación muy profunda y de un momento a otro yo le he dicho: "no te creo", que es la negación de la relación que hemos construido. En la medida en que se presenta ese tipo de cosas, cuando el muchacho me trata mal y llama a sus compañeros para que vengan en

galladas a golpearme a mí, entiendo que sí, que ahora el muchacho quiere entrar. Así quieren los gamines en la calle los gamines no quieren con caricias ni con besos, quieren a pedradas.

El nuevo rumbo que entonces toman las cosas requiere pulso; como quien borda primoros en una tela. El muchacho suele ofenderse, la desconfianza de su amigo lo hiere directamente. Empieza un proceso nuevo, más exigente, que conlleva el reclamo insistente del muchacho que pide: "me recibe?" y la respuesta intencionada del educador que le responde: "no te creo". Este ir y venir de peticiones y rechazo puede tomar varias semanas; en el momento oportuno el educador propone un arreglo: "está bien, ensayemos". En realidad su pretensión es asegurar un cambio real en el muchacho; por esta razón le propone que ensaye, que mida sus fuerzas, que conozca el Programa y él mismo juzgue lo que le parezca conveniente. Los muchachos aceptan la prueba y viene entonces la etapa siguiente.

Segunda Etapa

La segunda etapa pretende mostrarle al muchacho la vida del Programa sin arrancarlo aún de la calle; es una participación parcial en la aventura de Bosconia La Florida. La forma más común de realizarla es ofrecerle al muchacho la posibilidad de pasar 30 noches en una pequeña casa dispuesta convenientemente con las características de Bosconia; allí se vive como en el Programa, sólo que al cabo de un mes concluye. Durante este período los educadores dan a la calle el día y reservan la noche para el Programa.

Muy gradualmente, de la

misma forma como él abandonó la casa, el Programa lo empieza a vincular a una obra educativa exigente. Durante cuatro semanas los jóvenes, en grupos de a veinticinco, van a su residencia temporal a las seis de la tarde y pueden permanecer en ella hasta las ocho de la mañana. Al ingresar se despojan de su ropa sucia, toman una ducha caliente y reciben una pijama. A partir de ese momento las actividades son realizadas por los muchachos que se organizan para ello en pequeños grupos, a manera de nuevas galladas internas. Eligen también su jefe y establecen responsabilidades para la atención de la casa. Muy a propósito, y en consonancia con las características del muchacho, los educadores favorecen procesos de participación en las decisiones sobre lo que deben hacer en cada situación. La ayuda en la preparación de las comidas por ejemplo, el cuidado de las plantas o el aseo de la mesa, se convierten en ocasiones excelentes para dialogar y abrir campo a las confidencias.

Durante el período de la calle el muchacho puede llegar al Club libremente pero sólo durante el día porque está abierto de las 8 de la mañana a las 5 de la tarde, nada más. El puede estar una hora, dos horas, cinco horas, lo que fuere y después volver a la calle. Aquí el Programa le da otra oportunidad:

- Tú puedes ir a Liberia o sea, a la segunda etapa, y te doy la noche; tú puedes entrar a las 6 de la tarde y sales, eso sí, a las ocho de la mañana porque a esa hora se cierra la casa.

Los muchachos aceptan la prueba porque en el fondo los estoy "toreando", les estoy "dando casquillo", los estoy desafiando.

Durante este período los

roces físicos entre los jóvenes suelen ser frecuentes y constituyen un material abundante para la reflexión grupal. Se somete cada hecho a la consideración de la pequeña asamblea de muchachos, se pondera el sentido de la nueva situación en que se encuentran y se favorece el nacimiento de reglas de conducta de común aceptación, encaminadas a favorecer una mejor convivencia en la casa.

Cada noche se hace una reunión para considerar los asuntos importantes del día, sean ellos positivos o negativos. En este breve pero intencionado encuentro está la clave de la motivación de la segunda etapa, de allí brotan las tareas, y las normas y también las eventuales sanciones ocasionadas por la transgresión de una consigna de acción ya establecida. De allí brota también un enorme entusiasmo por el cambio en la medida en que los grupos van acentuando los valores comunitarios y el deber de ayudarse unos a otros, para que al día siguiente puedan regresar todos los de la nueva gallada sin que nadie sea detenido por la policía, o para que al encontrarse en la casa a las seis de la tarde ninguno esté "trabado" por la marihuana o por la gasolina que muchos tienen la costumbre de aspirar para doparse. **Esta etapa es, fundamentalmente, de autocompromiso.** Son pequeños pero significativos compromisos que los educadores toman en cuenta para controlar el progreso de cada uno y para objetivar el cambio.

La casa, al recibir a los muchachos cada noche, no baja el ritmo intenso de la calle sino que lo orienta en un sentido más noble. De ahí que el muchacho al ingresar encuentre lo suyo: la actividad, la posibilidad de decidir, el buen humor, el juego, la libertad de gritar

y ser él mismo, y empieza a encontrar una dimensión nueva de participación y una perspectiva diferente que brota de la reflexión de cada acontecimiento. Allí, en el lenguaje duro de la calle, sus compañeros señalan límites y proponen metas; en definitiva, nacen las primeras grietas en el planteamiento callejero del muchacho; ahora logra decir: "de veras se puede vivir de otro modo".

El muchacho acepta participar en la casa Liberia donde desde las 6 de la tarde tiene un equipo de educadores que lo recibe, lo acoge y le permite hacer la experiencia de convivir. Esas 4 horas que van de las 6 de la tarde a las 10 de la noche son importantísimas, y el equipo de educadores tiende a afianzar la amistad, la relación que ha establecido con los muchachos. Naturalmente, tiende a dar al grupo poderes para que sea semejante al de la calle, tiende a formar galladas internas donde hay un jefe elegido por ellos, tiende a dar las decisiones al grupo, tiende a estimular la participación del muchacho. En la medida en que el muchacho empieza a sentir que Liberia, que es el Programa en este caso, no lo condena al "fuego eterno" el asunto empieza a funcionar.

La acción del educador es decisiva. El actúa promoviendo juegos, reflexiones, concursos; es el permanente animador del proceso. De su actitud depende el logro de los objetivos de formación. Intencionalmente va colocando en manos de los muchachos las decisiones y la dinámica de las exigencias. Así, por ejemplo, cuando en una pelea de una pareja alguno acude a él como autoridad para quejarse, pidiendo que con poder imponga el orden, él propone un camino distinto: "por qué no nos

reunimos y discutimos el asunto!". De esa manera el problema retorna al grupo el cual se adueña de la situación, siente la pelea como una ofensa y sugiere soluciones.

La práctica continua de acciones semejantes, permite, al cabo de las cuatro semanas, que los muchachos tengan a su favor argumentos convincentes para probarse a sí mismos que pueden cambiar. A su vez tienen para entonces una idea clara de que ingresar al Programa es una verdadera tarea, un trabajo real,

una aventura. El contraste diario del día en la calle y la noche en un ambiente acogedor incomoda, desasosiega, cultiva la duda, rompe la constante callejera que para muchos tiene carácter fatalista: "yo no puedo hacer nada".

Si el trabajo de la segunda etapa logra su propósito, los muchachos mismos son quienes deciden: "sigo" o "no quiero seguir". Hacia esta meta va dirigida la acción educativa, que el muchacho sea de nuevo el que tome la iniciativa en el proceso de cambio.

CONSULTA: ¿Explican ustedes durante este tiempo cómo es el Programa?

IRENARCO: Sí, por supuesto. Pero sobre todo el muchacho tiene la experiencia del Programa durante 30 noches: lo siente. Porque la lógica de él no es una lógica de la cabeza a las manos sino de las manos a la cabeza, por decirlo de alguna manera; primero lo siente y luego lo entiende. Tal vez adelante podemos explicar un poco más este aspecto.

En la reunión final, en una celebración festiva con cantos y representaciones teatrales a la cual asisten muchachos de Bosconia y educadores, se toma la decisión: seguir o quedarse.

La actitud del Programa es favorecer una decisión más firme; de hecho acepta el entusiasmo de las peticiones de ingreso y propone que, antes de ingresar a la tercera etapa, los muchachos vuelvan por tres días completos a la calle para reconsiderar las cosas.

El retorno a la dureza del piso de los andenes y al frío nocturno después de treinta noches de residencia tranquila, provoca reacciones airadas en los mucha-

chos, pero al mismo tiempo, por contraste, favorece un auténtico deseo de cambio, requisito absolutamente indispensable para seguir a la tercera etapa del Programa.

Tercera Etapa

La tercera etapa se denomina Bosconia y ofrece atención completa a los muchachos las 24 horas del día mediante la acción conjunta de tres ambientes mutuamente inter-relacionados: vivienda, escuela y taller, ubicados intencionalmente en tres lugares distintos de la ciudad.

A Bosconia se ingresa mediante una gran celebración festiva que suele quedar grabada en la

memoria del muchacho como una de las fechas grandes de su vida. Después de los 3 días en la calle los nuevos candidatos al Programa suelen regresar decididos, con un aire alegre y victorioso; con mucha razón los muchachos hablan de que han conquistado la entrada a Bosconia, la han "batallado".

El grupo se reúne a las puertas de la casa en la tarde del día señalado en torno a una hoguera debidamente preparada para la ocasión. Sus amigos de Bosconia los rodean lo mismo que los educadores. Ellos, "los pequeños conquistadores" del Programa, reciben el saludo amistoso de la comunidad allí reunida: "Bienvenidos, los estábamos esperando". Se los invita a abandonar la calle y todo lo que ella significa: robo, suciedad, abandono, droga, enfermedades, abusos, mentira. Se enciende la hoguera y se explica su significado: es el calor de la amistad, el fervor de la renovación, el fuego del cambio. Los muchachos se despojan de sus vestiduras sucias hasta quedar vestidos solamente con sus pantaloncillos interiores y van arrojando con furia las prendas a las llamas. Con sus camisas rotas y sus zapatos viejos queman una a una las contradicciones de la calle: las ropas que se consumen se llenan de significado al ritmo de voces que repiten: "la mentira; al fuego!"; "el robo, al fuego!". El ritmo insistente se torna grito y canto y danza. El grupo vibra de entusiasmo repitiendo consignas de colaboración, trabajo, amistad y cambio. La escena reviste un esplendor excepcional. En el momento oportuno los educadores dan paso a breves reflexiones que remarcan la novedad del momento y la significación del acto.

El grupo de muchachos antiguos que está allí presente es el

Programa que acoge al nuevo grupo: de allí surge para cada uno de los recién llegados un padrino que le entrega prendas nuevas y se constituye en su amigo de confianza. Vestidos "de estreno", los Bosconianos que ingresan se unen a la danza festiva que los recibe con cantos y consignas que resaltan la nobleza de los jóvenes que aman el trabajo y la amistad.

El grupo, con la solícita colaboración de los padrinos, entra a la casa para reconocerla y para recibir un lugar de residencia. Los festejos continúan con una cena de ocasión y con representaciones alegres. Ha empezado la tercera etapa.

La vivienda

El ingreso a Bosconia es una fiesta. El cálido entusiasmo que despierta anima a los recién llegados y a los más veteranos en el Programa; es fuente de nuevos desafíos y realizaciones.

Al empezar su vida en el Programa, la vivienda se convierte en la residencia del muchacho; constituye su hogar. Allí, las actividades se realizan en pequeños grupos, que son las nuevas galladas de acción y de trabajo. Cada núcleo no posee más de 15 integrantes; tiene un jefe elegido por los propios compañeros y un educador que estará permanentemente acompañándolos y cuya misión es sugerir, animar, promover.

De la vivienda salen cada día los muchachos hacia los talleres o la escuela, unidades educativas especialmente diseñadas para ellos y ubicadas en diferentes lugares de la ciudad. Todo muchacho, al ingresar a Bosconia, se integra a un plan diario que lo conduce un día al área académica y otro a los talleres.

Desde luego, así como su vinculación al Programa fue un gesto voluntario, durante el proceso formativo el joven puede decidir si permanece en la obra o se retira de ella. Por su parte el ambiente que le brinda el Programa constituye una atmósfera motivacional que anima su naciente empeño de renovación.

En la vivienda, el muchacho permanece hasta el final de la jornada y los fines de semana. Dentro del plan educativo que ofrece el Programa, la vivienda representa el ambiente más fuerte para propiciar un cambio de actitud. Para lograrlo, tiende en primera instancia a desmasificar. Las actividades se remiten a los pequeños grupos los cuales tienen en las manos la responsabilidad de los acontecimientos cotidianos. Un recurso de permanente dinamización lo constituye la reunión diaria, breve diálogo sobre los hechos ocurridos al grupo; es uno de los momentos educativos más fecundos. Del análisis paciente de cada acción surgen acuerdos, leyes, sanciones, y desde luego cohesión y corresponsabilidad. La inteligente intervención del educador es decisiva para que la temática ahonde en los asuntos importantes, que en principio serán las peleas y disgustos, y más tarde los gestos de apoyo o los acontecimientos nacionales o de importancia mundial. El recurso de la reunión diaria puede llevar a procesos auténticos de transformación personal y de dignificación.

La acción educativa de la vivienda lleva una alegre marca de entusiasmo. Al volver en la tarde, los muchachos se encuentran con programaciones deportivas, culturales y artísticas que los captan de inmediato.

La vivienda enfatiza varios as-

pectos que por contraste sacuden el esquema de apreciaciones que el muchacho trae de la calle. Un caso representativo a manera de ejemplo es el aseo. El Programa habla de casas excepcionalmente limpias, y lo logra. Para el descuidado vagabundo de Bogotá resulta impactante, al vincularse al Programa, llegar a un lugar que lo atrae por la limpieza; a él le explican que es lo lógico, lo natural dado el magnífico modelo que él mismo está realizando con su propia vida. Sobre esta base el equipo educativo promueve gestos comunitarios; así, cuando aparecen los primeros papeles y cáscaras abandonadas en el suelo, el grupo general es invitado a reunirse en sesión de emergencia para considerar el problema. La reflexión insiste en que allí viven muchachos "renovados" pero que el medio circundante está obrando en su contra a manera de rechazo. Los pequeños grupos sacan conclusiones y la idea empieza a pasar de la cabeza a las manos, a la acción. Esta sencilla práctica de convertir en "objeto de escándalo" las contradicciones diarias tiende a mantener una correlación permanente entre la actitud interna de cambio y el ambiente próximo en el cual se desarrollan las actividades. La iniciativa y creatividad del equipo educativo para encontrar formas de objetivar las contradicciones diarias, hacerlas motivo de consideración de grupo y suscitar un movimiento de coherencia total, puede llegar a convertirse en una fuente de motivación muy grande que en definitiva tiende a establecer la permanente reflexión sobre la acción.

Y no son sólo aspectos negativos como el descuido en el aseo o en el cuidado de la ropa, son también, y con mayor razón, aspectos positivos como las manifestaciones de solidaridad o los gestos de nobleza. Los educadores siguen con

atención los acontecimientos triviales y no pierden la oportunidad de sorprender, por ejemplo, al muchacho que se presenta bien o que interviene para arreglar un disgusto. En estos casos puede ocurrir que una sorpresiva reunión promovida para considerar el hecho de una pelea a puños entre dos chiquillos se dedique del todo a exaltar al amigo que intervino para impedir los golpes y se olvide por completo de los agresores. Al recibir el apoyo social de la aprobación, el gesto positivo se fija en la memoria; el grupo sale tonificado y entusiasta de la reunión. Este trabajo de nivelación entre los principios y los hechos, las vivencias y el ambiente, tiene más adelante, en etapas posteriores del Programa, una fuerza mayor, en la medida en que el cambio interior del muchacho se consolida y los niveles de incidencia se amplían al tomar en consideración los ambientes contradictorios que existen en el barrio o en la ciudad o en el propio país. El Programa cuenta ya con excelentes ejemplos de esta gradual dinámica de coherencia.

La vivienda suele ser el ambiente en el cual el muchacho recibe con mayor fuerza la influencia educativa del Programa, y en donde con mayor razón se requieren educadores abnegados e inteligentes que compartan con el muchacho, que no impongan sino que susciten la manifestación de la rica interioridad de los muchachos.

La experiencia de los primeros años de trabajo le enseñó al Programa la importancia de formar sus propios educadores, pues ni los títulos ni los años fueron la clave de la capacidad pedagógica de sus colaboradores más cercanos. El secreto lo encontró más bien en la capacidad de compartir, de inter-relacionarse, de aceptar al muchacho y respetarlo, y de promover desde adentro de la persona un movimiento de supera-

ción personal. A partir de esa afirmación, el Programa estableció, por ejemplo, la exigencia de que todo educador destine un tiempo a compartir la vida callejera de la gallada; es una exigencia que tiende a lograr que el adulto que se proponga participar en la acción educativa del Programa baje "de su altura" de títulos y experiencia y acepte vivir "la aventura del muchacho" en la calle, para entenderla, y si se quiere para sentirla y aún sufrirla. Planteadas así las cosas, se logra más fácilmente aceptar y descubrir la presencia de valores en la, a primera vista despreciable, pandilla de muchachos callejeros.

No fue fácil para el Programa encontrar a sus educadores; tuvo que formarlos. En la actualidad tiende a alimentarse de sus propios recursos acudiendo al servicio de los jóvenes mayores que han vivido la experiencia total de la calle y del Programa mismo.

La escuela

La mayoría de los muchachos ha frecuentado la escuela pública durante uno o varios años antes de empezar la vida callejera, pero sus escasos conocimientos, que corresponden a los que imparte la escuela primaria, se olvidan casi por completo durante la desordenada época de vagabundo.

Una de las primeras consideraciones que debió tener en cuenta el Programa al organizar sus programaciones académicas, fue el porcentaje notable de muchachos que se decidió por la vida callejera a consecuencia de los conflictos con los profesores de sus escuelas. Se puede decir que se trataba entonces de organizar en el Programa una escuela para aquellos estudiantes a

quienes no les gustaba la escuela.

En segunda instancia se requería tener muy en cuenta el notable retraso en la iniciación del estudio, pues la mayoría llegaba al Programa a iniciar de nuevo el aprendizaje con tres, cuatro o cinco años de retardo frente al promedio corriente de los estudiantes.

Una dificultad mayor la constituía la característica del Programa de tener abiertas las puertas para que los muchachos se vincularan cuando su proceso de decisión lo pidiera, lo cual significaba que un nuevo grupo podía integrarse lo mismo en enero que en marzo o agosto o diciembre y, por supuesto, debería ser asumido de inmediato por la escuela.

Una dificultad más era la predominante marca teórica de las programaciones tradicionales que contrastaba con la practicidad y sentido concreto de los muchachos.

Sobre la base de estas consideraciones y de las características del muchacho, *el Programa ha venido intentando un tipo de escuela que responda al usuario que atiende. La escuela, además, es una parte apenas de la respuesta global que constituye el Programa, el cual es el ámbito educativo que cubre las 24 horas del muchacho.*

Tanto la escuela como los otros ambientes del Programa, han venido evolucionando en la medida en que las mismas exigencias concretas lo piden; al hablar aquí de la escuela, de la vivienda o de los talleres lo hacemos enfatizando la respuesta básica que corresponde a los años iniciales del Programa, sin detenernos en la consideración de las variantes que se han presentado en los años

siguientes como fruto de la evolución del gaminismo y de las dinámicas que ha ido generando el Programa mismo.

Centrándonos en el hecho escolar estrictamente, el equipo educativo partió del diseño de un ambiente excepcionalmente motivante. La escuela, muy a propósito, está situada en un lugar campestre y dispone de terrenos para labores agrícolas y para la atención de animales domésticos; las aulas escolares están rodeadas de jardines, campos deportivos e innumerables recursos didácticos. El lugar es atractivo y alegre.

La organización de los periodos académicos obedeció al concepto de celebraciones y festivos. Una serie de fiestas distribuidas a lo largo del año, separan los diversos meses y representan periodos de trabajo y estudio con metas y objetivos a corto plazo; alrededor de la alegre conmemoración anual de un valor comunitario importante se congregan metas académicas y de capacitación laboral.

En su intento de llegar al muchacho, la escuela ha buscado aproximarse a la vida, al aprendizaje como juego y aventura y como experiencia de real utilidad. En este sentido, ha promovido recursos didácticos que combinan aprendizaje y movimiento y el aprender haciendo. Para lograrlo, los grupos son como en los demás ambientes del Programa, pequeños, no más de quince muchachos, y la organización tiende a colocar en sus manos las decisiones acerca de la disciplina y los problemas de la vida diaria.

Para atender a las exigencias sobre contenidos, se rediseñaron las programaciones oficiales y se acudió al trabajo de unidades académicas que el muchacho puede ir estudiando a su

ritmo; la promoción, así, quedó abierta. Se dejaron de lado las notas tradicionales y la clase magistral como forma básica de enseñanzas.

Este movimiento de adecuación de la escuela exigió también el diseño de materiales propios, labor que ha llegado a cubrir las programaciones de la escuela primaria.

En la actualidad el Programa cuenta con escuela elemental y secundaria y los cursos tienen aprobación oficial. El trabajo mayor se ha centrado en la escuela primaria y ha ido acentuando diferentes aspectos o modificando algunos de los ya establecidos, obedeciendo siempre a la inquietud de servir al grupo juvenil de los muchachos callejeros.

Los Talleres

Los talleres son el centro de capacitación manual por excelencia. A él se vinculan los muchachos desde el momento de su ingreso al Programa. Inicialmente, las actividades se centran en pequeñas labores de artesanía que favorecen destrezas manuales y que permiten iniciarse en el manejo de las herramientas de trabajo a manera de juego. Más adelante, y en forma gradual, los muchachos empiezan a producir pequeños objetos para su servicio o para servicio del grupo. En la etapa final, la producción se centra en los útiles que necesita el Programa: mesas, puertas, sillas, papelería impresa. Cada muchacho se vincula, al comienzo, a talleres de aprendizaje básico y luego a la especialidad que más le agrada dentro de la variedad que ofrece el Programa: cerámica, agricultura, mecánica, ebanistería, tipografía, electricidad, pintura, tapicería, música.

El Programa ha querido siempre que el trabajo sea central en

la formación de cada muchacho; el trabajo entendido como alegre y entusiasta transformación del ambiente circundante. Por ello, periódicamente, en ocasión de las ruidosas celebraciones festivas, uno de los momentos más brillantes lo constituye el movimiento general del Programa; novecientas o mil personas realizan en un tiempo breve, una semana por ejemplo, un trabajo comunitario que a manera de emblema pueda representar la fiesta que se celebra. De esa manera, cada festival resulta legendario: la fiesta en la cual construimos el patio, la fiesta en la cual sembramos setenta y cinco mil árboles, la fiesta en la cual volvimos a pintar la casa. En este sentido la fiesta representa un movimiento general del Programa hacia la obtención de metas importantes.

Dados los escasos recursos económicos del Programa y las necesidades mismas de los muchachos, la capacitación laboral acentúa el aspecto productivo, con lo cual el aprendizaje gana en motivación. *El trabajo, además, constituye un aspecto central dentro de la vida del Programa pues en base a él obra el "juego educativo" del florin, moneda interna que permite a los muchachos asumir responsabilidades especiales: con florines pagan los servicios que reciben y compran la ropa y útiles que necesitan.*

El florín permite crear en pequeño, dentro del Programa, un ámbito en el cual el dinero juega un papel importante con sus posibilidades y ambivalencias. Es un recurso educativo que enseña a valorar la dimensión económica; tanto en sentido individual como también a nivel comunitario.

La tercera etapa culmina cuando el muchacho solicita ser aceptado en La Florida, sede de la

cuarta etapa. Suele presentarse una petición en la cual manifiesta no sólo su deseo de continuar avanzando en su programa de formación, sino también los méritos que ha hecho para poder ser recibido en La Florida. Cuando es aceptado, ingresa a un grupo especial de formación intensa durante treinta días, llamado "escuela de líderes". Es un período entusiasta dedicado a la reflexión sobre la experiencia que ha estado viviendo y sobre las posibilidades que tiene de llegar a mejores realizaciones; es un período también en el cual se le invita a reflexionar sobre su misión en la sociedad y sus responsabilidades frente al grupo familiar del cual proviene.

Terminado el mes de capacitación La Florida lo recibe con una alegre celebración de bienvenida.

Cuarta Etapa

La cuarta etapa se realiza en un conjunto educativo con instalaciones para vivienda, escuela y talleres denominado La Florida, y organizado a la manera de una pequeña ciudad con Alcalde y Secretarios Juveniles como autoridades. Existe una constitución y una Asamblea y los muchachos son ciudadanos del lugar que recibe el nombre de República de los Muchachos. Ser ciudadano es un gran honor pues significa estar en el grado más alto de la escala de realizaciones que hasta el momento presenta el Programa.

La Florida ofrece servicios de vivienda, escuela y taller. La vivienda está conformada en pequeñas unidades llamadas barrios, constituidas a su vez por casas independientes en las cuales residen grupos de quince muchachos. La escuela posee instalaciones para primaria y secundaria; los talle-

res presentan una amplia gama de especialidades de capacitación.

En La Florida, obra puesta al servicio en 1975, están los muchachos que han superado las etapas anteriores y que han consolidado una actitud de servicio y trabajo. El ciudadano se halla en la mejor situación para ser una persona seriamente comprometida en un verdadero proceso de cambio.

El ámbito creado es favorable para que pueda ser una realidad el ejercicio de autonomía que se propone a cada uno de los jóvenes que llega a la Ciudadela de La Florida. Se busca la cooperación, la participación.

En La Florida, el Programa recoge el fruto del trabajo de las etapas anteriores e impulsa de una manera más decidida a los muchachos a asumir responsabilidades. El ejercicio de los cargos de gobierno representa una escuela de formación. El hecho mismo de que cada seis meses ocurran los cambios de gobierno facilita el que un nuevo grupo de muchachos avance hacia los cargos directivos y pueda ejercer el mando, con las evidentes ventajas de maduración personal que ello supone.

El ideal de formación y de servicio que La Florida propone, tiene un buen ejemplo en el caso de las monitorías, modalidad de colaboración que favorece la participación de los muchachos mayores. El monitor es un auxiliar en las labores educativas. Para lograr esta distinción que otorgan los Directivos del Programa, el muchacho debe estar en los últimos años del bachillerato y debe ser reconocido como un joven trabajador, responsable y de fácil comunicación.

Las monitorías representan

una realimentación de la obra misma, ya que quienes han vivido la experiencia educativa se hallan en una mejor situación para retomarla. Por otra parte, la fidelidad al método educativo es muy importante dada la especialización del Programa. Las monitorías, además, están en la línea de la autoactividad, del aprender haciendo.

En la actualidad la actividad escolar de la Escuela Primaria está casi totalmente en manos de los muchachos monitores.

Quinta Etapa

La Florida es complementada por la **Industria Juvenil, concebida como una empresa industrial**. Es la etapa productiva que representa muchas ventajas, porque generalmente el "ex muchacho de la calle" es rechazado a causa de sus antecedentes o por la falta de dominio en el oficio o por su propio carácter altivo. Así, a menudo, queda sin trabajo y con un hondo sentimiento de frustración que con facilidad le

puede hacer regresar al mundo del cual procedía.

Al ofrecer fuente de empleo, la Industria logra perfeccionar la capacitación técnica y facilita la integración real y paulatina al mundo de la producción.

En la actualidad, existe la infraestructura básica para una industria metal mecánica y ya se están dando los pasos iniciales para su puesta en marcha, gracias a la ayuda económica de personas y de instituciones como la Fundación Interamericana.

Con la quinta etapa el Programa busca la autofinanciación, o sea, se pretende una industria en la cual los muchachos, al mismo tiempo que aprendan, produzcan, y que el beneficio sea tal que logre en un plazo determinado refinanciar la obra que ya existe. Este aspecto es importante dada la situación de escasos recursos económicos que vive el Programa.

CONSULTA: ¿Podría explicar un poco más las etapas del Programa?

IRENARCO: Sí, consideremos ahora estas cinco etapas que constituyen el "recorrido formativo" del Programa destacando la visión propia de Bosconia-La Florida.

Un año de acción en la calle le permitió al equipo elaborar un perfil del muchacho gamín. Según su manera de entender el fenómeno, la "enfermedad" del muchacho radica más en las respuestas inadecuadas del medio social en que vive y no en profundas perturbaciones de orden psicológico. El muchacho no es ni un loco, ni un depravado con trastornos mentales insalvables, sino más bien un muchacho con un alto grado de decisión personal que frente a la situación de pobreza sin libertad como vivía en la

casa, opta por la pobreza con libertad como se vive en la calle. El muchacho siente el acoso incesante de la necesidad de afecto; tras sus gestos de niño malcriado existe una sed de atención y cariño muy fuerte.

El Programa se constituye entonces, consecuentemente, en una oferta de libertad, trabajo productivo y ambiente excepcionalmente motivante.

Veamos la interpretación de algunos aspectos del gaminismo a nivel interno.

La libertad ante todo. Bosconia-La Florida es un programa de puertas abiertas al cual ingresa el muchacho cuando lo desea y del cual puede retirarse cuando quiera.

Muy a tono con el alto grado de determinación personal que posee en la calle, las diferentes etapas del Programa son opciones que el muchacho debe tomar.

En la etapa inicial el muchacho pide entrar y el educador le hace el juego contrario:

- No, no vale la pena, no te creo, no hablas en serio.

La captación e interpretación de esta característica del muchacho manifiesta ya una diferencia profunda con los establecimientos correctivos a donde el muchacho llega por la determinación de otros: policía, jueces o adultos, ofendidos generalmente. En éstos la presión de los muchachos es para salir, en el Programa la presión es para entrar.

De la misma manera, es el muchacho quien realiza la evaluación de la primera etapa cuando solicita el ingreso: la misión del educador es acendrar el buen resultado, pero en ningún caso arrebatarse al muchacho su libertad de decisión.

Si miramos la segunda etapa, ocurre otro tanto; la oferta de un período de 30 noches tiene por objeto que el muchacho conozca mejor lo que está solicitando. Al cabo de cuatro semanas vuelve a quedar en sus manos la opción de retirarse. El Programa allí le plantea obstáculos más serios, "lo saca de la casa", lo "bota" por tres días para poner a prueba su decisión. Cuando el muchacho regresa se

puede estar seguro que su decisión es madura y personal.

La tercera etapa culmina con un gesto similar: el muchacho pide pasar a La Florida. Allí los colegas suyos, responsables de las actividades, le harán presente las exigencias antes de acogerse, una vez más, a su decisión de seguir o no seguir adelante.

Consideremos otra de las características de la vida callejera y su aplicación al Programa: la acción permanente.

El muchacho en la gallada es un ser activo: si consigue para comer, come; de otra manera, aguanta hambre. Es una situación de urgencia absoluta de la cual participan todos los integrantes de la gallada; la acción es de imperiosa necesidad.

Durante las dos primeras etapas, el muchacho debe establecer una insistencia permanente, debe solicitar hasta el cansancio que quiere ingresar. Si lo logra, al recibir el título de Bosconiano por su integración a la tercera etapa, debe permanentemente rebuscar el dinero para pagar su permanencia. El recurso es ganar "florines", la moneda interna del Programa; con ella paga sus servicios de comida y capacitación en escuela y talleres, compra los útiles personales que necesita, dispone de algunos pesos para su diversión, consigue su propia ropa.

Si los florines que obtiene no le alcanzan para pagar los servicios que recibe, el muchacho siente al acoso de la situación, pues no logra conservar lo que él mismo ansía y ha ganado con dificultad. Una de las consignas más difundidas en el Programa es:

El que no trabaja no come.

Consideremos una tercera característica del muchacho callejero y su aplicación a nivel interno. La calle desarrolla en el muchacho el gusto por las cosas concretas. Esta constatación pone en aprietos a la escuela tradicional que tiene una orientación predominantemente teórica. Fue necesario, en consecuencia, iniciar un trabajo de revisión que ha permitido hallar recursos más adecuados para la enseñanza: juegos de acción y movimiento, aprendizaje a través de materiales concretos, reflexión conjunta con la manipulación de instrumentos de trabajo. En ese sentido, fue útil tener la escuela en una zona campes-

tre en donde existe la posibilidad de actuar sobre la tierra y cultivar hortalizas y jardines, lo mismo que criar animales domésticos organizados en diferentes centros de interés. El énfasis se centra, como ya mencionamos en otro momento, en una dinámica que va de las manos a la cabeza y no viceversa.

Como el muchacho puede ingresar en cualquier momento, en cualquier época del año, la escuela se vio en la necesidad de elaborar sus propios materiales didácticos, pues una cartilla corriente no responde a las necesidades del Programa ni desde el punto de vista de los contenidos ni de los procedimientos diseñados para su utilización.

CONSULTA: Según entiendo el proceso es individual o sea, el chico entra en el momento en que quiere hacerlo. Pregunto si se tienen ingresos individuales permanentemente.

IRENARCO: El proceso es individual pero se favorecen los ingresos grupales.

Uno de los rasgos que caracteriza al Programa es la inserción de los educadores dentro del mundo de los muchachos. Tanto en el día como en la noche, o a las 2 ó 3 de la mañana, pueden estar educadores realizando el trabajo con las galladas en las calles, intentando establecer relaciones de camaradería y amistad con los muchachos. La presencia del educador que va hacia los jóvenes resalta el carácter personalizante y estimula los procesos individuales.

Se favorecen los ingresos grupales de a 25 ó 30 muchachos con el fin de coordinar las nuevas galladas internas dentro del Programa.

Para ello se realizan labores de apoyo que disponen a un surgimiento grupal de las peticiones de ingreso.

CONSULTA: Quisiera volver al mismo argumento del Programa como obra de puertas abiertas. Me parece que el ingreso en cualquier época del año debe crear necesariamente problemas entre los que ingresan y los que permanecen ¿cómo resuelven ustedes esas dificultades?

IRENARCO: Ante todo es necesario afirmar que el

equipo del Programa asume el ingreso de los muchachos en cualquier época del año como una de las características importantes de la cual no se puede prescindir. Es un criterio básico.

Pasemos a las dificultades que surgen, según algunas anotaciones, en diferentes áreas. La vivienda agrupa en "galladas" nuevas a los que ingresan, con un educador que empieza con ellos el plan de formación desde el inicio. Si el grupo se caracteriza porque tiene un alto consumo de marihuana y un alto índice de robo, a esos aspectos dedicará una atención especial. Tendrán un plan de reuniones específico y un seguimiento educativo mayor.

La escuela realiza algunas pruebas de clasificación para conocer el nivel de conocimientos del muchacho y situarlo en el grado que le corresponde. Para ello, la escuela dispone de fichas de trabajo que se desarrollan individualmente. El educador le dedica mayor atención a los que ingresan.

Las fichas de trabajo graduadas, permiten realizar algo muy importante: que el educador sea un animador de la búsqueda de conocimientos, un estímulo, una ayuda; el Programa expresa esta intencionalidad en la consigna: "la clase magistral hay que echarla a la caneca".

En los talleres ocurre otro tanto; el muchacho, según su grado y habilidad, se vincula a uno de los talleres básicos y recibe una atención cuidadosa por parte del educador.

Las dificultades que ocasiona el permanente ingreso, se controlan a través de los pequeños grupos que se conforman y por medio de educadores que hacen una labor de seguimiento especializado. En algunas ocasiones, se organizan cursos de motivación y capacitación en aspectos concretos que están fallando o que requieren un apoyo mayor.

CONSULTA: ¿El Programa es oficial?

IRENARCO: Sí, el Programa es oficial.

CONSULTA: En relación con lo mismo, cuando dices que el Programa es oficial, ¿estás diciendo que tiene respaldo oficial o que es un programa válido desde el punto de vista escolar?

IRENARCO: Las dos cosas. El Programa es una obra financiada por la Administración Distrital de Bogotá, cuyos aportes permiten el funcionamiento de las primeras cuatro etapas. La etapa final, la Industria, se está financiando con ayuda de organizaciones privadas, nacionales y extranjeras.

Por otra parte, los estudios de primaria y secundaria en el Programa, cuentan con reconocimiento oficial; están aprobados.

CONSULTA: Yo veo al Programa como una experiencia interesante. Me parece una alternativa con salida. Pero quisiera saber algo más acerca de los educadores: ¿qué preparación tienen?, ¿cómo logran motivarlos?

IRENARCO: No hay duda que se requiere una preparación y motivación especial. El educador corriente no nos sirve.

En el equipo inicial que empezó la obra, hubo trabajo intenso de reflexión sobre argumentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos; pero sobre todo, trabajo hombro a hombro con los gamines. Fue algo que dejó algunas conclusiones. Por ejemplo, que la mayoría de los profesionales, de los doctores, eran excelentes en el escritorio pero nulos en el campo concreto; no querían mezclarse con los gamines porque era difícil y duro, porque en definitiva oían mal y vivían en sitios peligrosos. En cambio los jóvenes estudiantes se dedicaban por parejo a la acción concreta y a la reflexión.

Por otra parte, cada vez era más claro que la acción formativa duradera y eficaz se hacía en el día a día, en el compartir. En el caso de los gamines era más importante estar con el muchacho que redactar teorías en base a las últimas corrientes de moda.

Como consecuencia, el Programa adoptó una política de acción: todo educador antes de ingresar a trabajar en el campo de su especialidad debe perma-

necer un período de tiempo trabajando directamente con los muchachos en la calle.

El Programa ha buscado también a sus educadores entre personas muy jóvenes, dieciseis, diecisiete años, para captarlos en los momentos en que son más idealistas y antes que se "enfermen" pedagógicamente.

CONSULTA: Pero si los educadores son muy jóvenes, no pueden, o por lo menos les debe costar mucho obtener el reconocimiento de sus educandos.

CONSULTA: Pienso que la observación va también en el sentido de cómo puede ser acreditado legalmente un educador a los 16 años.

IRENARCO: ¿Cómo se acredita legalmente un educador? En Colombia al terminar el sexto año de estudios en una escuela normal, cosa que ocurre a los 16 ó 17 años. Sólo que cuando tú lo colocas al frente de un grupo de muchachos el asunto cambia sustancialmente.

Nosotros partimos de estudiantes muy jóvenes, con su grado de normalista y con gusto por la labor educativa. De ahí arrancamos. Luego viene la capacitación que le otorga el Programa a través de permanentes cursos de reflexión y del apoyo del grupo.

En nuestro trabajo se necesitaba ser bastante flexibles y construir una obra y un plan de formación: la experiencia nos mostró que las personas mayores, con frecuencia ya habían cristalizado una manera de ver y entender las cosas que los hacía bastante rígidos.

Por otra parte, las personas mayores generalmente ya habían constituido su propio hogar y no podían disponer del tiempo que les exigía el Programa.

La dificultad de reconocimiento por parte de los muchachos, por ser educandos y educadores personas muy próximas en edad, existió más al inicio que ahora, porque en la actualidad se cuenta con tradiciones y costumbres ya establecidas. Los

problemas iniciales se resolvieron en base a labor grupal de apoyo del equipo de educadores.

La labor de motivación de los educadores es ciertamente difícil, un tipo de trabajo como el del Programa exige dedicación y sacrificio, requiere labor individual inteligente más que teorías abstractas. Uno de los mayores recursos de motivación fue el equipo inicial mismo, su dedicación y vitalidad fue contagiando a los educadores que venían a iniciar su trabajo en el Programa.

CONSULTA: Me gustaría saber un poco más acerca de los valores de los muchachos que el Programa fue descubriendo y que luego integró en su propio Programa. Tengo la impresión que esos valores nos dicen algo que va más allá de los muchachos mismos; en cierta forma son exigencias que impone la sociedad urbana, les exige ese afán de libertad, esa autonomía, esa actitud agresiva.

IRENARCO: Tú insinúas algo importante: el gaminismo como expresión de un tipo de situación urbana marginal. Sin duda es así; el gaminismo es una de las caras del problema, muy expresiva e impactante porque son niños y jóvenes. A nosotros nos parece un asunto que merece una mayor atención y al cual ya se le han dedicado varios estudios; sin embargo, queda un campo sugestivo y valioso para nuevas y más profundas investigaciones.

En nuestro caso, el énfasis en los aspectos positivos del muchacho más que en sus antivalores ha permitido descubrir orientaciones pedagógicas fecundas, que marcan una diferencia grande con los llamados centros de rehabilitación y reeducación.

Pero vamos al Programa como intento de asumir educativamente esas manifestaciones. Ya mencionamos algunas hace unos momentos; veamos otras.

La presión de las circunstancias obliga al muchacho a vivir en grupo para sobrevivir; de allí que el caso del gamín solitario no sea corriente, él vive en galladas.

En el Programa, la marca comunitaria es permanente. Se vive en unidades pequeñas, a manera de

galladas internas, pero, sobre todo, se tiende a la formación de una conciencia de solidaridad. Desde la etapa inicial, por ejemplo, los problemas diarios son trabajados por los grupos de donde van brotando muchas de las determinaciones que orientan la acción. Si existe un conflicto, éste se lleva al grupo para que lo asuma y tome determinaciones en conjunto.

Si alguien comete un robo, el grupo entero vive la dificultad, la falla cometida. Suele ocurrir incluso que los compañeros del infractor se ofrecen a ayudarlo, a compartir sus actividades con él, a iniciarlo en el gusto por nuevos intereses que en determinadas ocasiones pueden ser leer un libro, conocer otros muchachos, animarse a aceptar una responsabilidad mayor, convertirse en jefe del grupo para ayudarse ayudando, etc.

De una manera permanente, el Programa cuenta con la reunión diaria, un período de quince minutos al término del día destinado a la consideración de las actividades ocurridas en la jornada. Es una especie de balance que realiza el grupo, que dinamiza los proyectos en marcha y, sobre todo, que tonifica a sus participantes. Vale la pena anotar que los gaminés en la calle suelen tener una reunión semejante en la noche; en ella comparten con frecuencia un cigarrillo de marihuana entre todos y la buena o mala fortuna de sus andanzas.

Las actividades dentro del Programa tienden como hacia un vértice que es la reunión de reflexión grupal diaria, tiempo durante el cual el grupo empieza a verificar si está avanzando o no en el proceso formativo.

Consideremos una característica más: el gusto por la vida. Alguien preguntaba si era alto el porcentaje de gaminés que se suicidaban; la respuesta es de un muchacho:

- Para qué suicidarse con tantas cosas que tenemos para hacer.

El Programa ha conceptualizado esta característica en una consigna: "el muchacho callejero vive en una fiesta permanente, el Programa pretende continuarla". Y trata de volverla una realidad a través de su intención de ofrecer, para lograrla, un ambiente

apropiado.

El ingreso a cada una de las casas del Programa, está marcado por un encuentro festivo en el cual se le declara dueño de su nueva residencia, se le presentan los compañeros y educadores, se hacen representaciones artísticas con teatro, música y danza. Uno de ellos al ingresar a Bosconia lo interpretaba diciendo espontáneamente:

- Ahora sí soy importante.
- ¿Y por qué?, le preguntaban.
- ¿No se dio cuenta el fiestonón que me hicieron?

El arte, en todas sus manifestaciones, es uno de los recursos para lograrlo. La banda musical del Programa es segundo puesto en concurso nacional. Su interpretación de partituras de autores como Mozart, Vivaldi, Handel, le permite dar recitales, lo mismo para festejar a sus compañeros que para presentaciones en auditorios públicos.

De igual manera, se convierten en festivales los grandes desafíos de trabajo del Programa; realizar una gran siembra, renovar los patios de una casa, investigar cuadra a cuadra la situación de los gamines en la calle...

CONSULTA: Esto que acabas de mencionar son expresiones ocasionales, ¿no es cierto? ¿Existen algunos eventos sistemáticos?

IRENARCO: Existe una experiencia más ambiciosa: dividir el año en fiestas de manera que ya no se hable de semestres, de trimestres o bimestres sino de fiestas. Los períodos se establecen para celebrar valores como la comunidad, el trabajo, la amistad, el esfuerzo común; la conclusión de una señala el inicio de la siguiente.

De una a otra se establecen metas muy cortas, alcanzables. El muchacho necesita satisfacciones permanentes, éxitos continuos y el Programa se los brinda ruidosamente en celebraciones comunitarias.

Vamos a suponer que dentro de dos meses celebramos la fiesta de la amistad. Todas las actividades se orientan hacia allí: habrá realizaciones

para entonces, habrá música, habrá teatro; la banda de música interpretará una nueva partitura, el teatro presentará una obra diferente, los muchachos que no saben leer para ese día lo habrán logrado, el que no alcanza a tanto distinguirá las vocales o sabrá sumar; su compañerito sabrá dividir por dos cifras o podrá mostrar los resultados de su siembra de tomates. Si no hubiera realizaciones no habría fiestas, pues la fiesta es para celebrar realizaciones.

De esa manera, el fervor, la animación, el revuelo de los últimos días es sólo la conclusión, la espuma de algo importante: el esfuerzo de cada uno.

El Programa quiere avanzar en este campo hasta conseguir que sea una verdad cotidiana lo que ya ha ido logrando en diversas ocasiones y que se expresa en una de sus consignas: "el trabajo es nuestra fiesta".

CONSULTA: Me llama la atención el aspecto ritualístico de la experiencia, el significado que puede tener en la vida de los jóvenes, en su comportamiento. Me parece que es reflejo de algo que la sociedad en general necesita para expresarse, para comprometerse con sus semejantes, una serie de rituales que manifiestan lo que el grupo piensa, siente y aspira.

IRENARCO: La dinámica de los símbolos, de los signos, de los movimientos, del ritmo, es muy fuerte y transmite mensajes que inciden profundamente en las personas. Es ciertamente un campo muy vasto y rico para la investigación.

El Programa ha logrado interpretar y promover a nivel interno algunos rituales. Se puede afirmar que ellos hablan un lenguaje que no es capaz de hablar ningún educador; en la medida en que ciertos valores se ligan a ceremonias características, el nivel de comunicación llega a la persona total. En este sentido, también la tradición misma es un educador.

En el Programa se le concede una atención especial a los rituales; algunos deben incluso ser reinterpretados a la luz de nuevos estudios, de acuerdo a la evolución misma del fenómeno gamín y de la sociedad. Es un campo sobre el cual quisiéramos ahondar.

En un caso como el festival de ingreso al Programa, cuando se integra un nuevo grupo de muchachos, la experiencia nos ha demostrado que los mensajes que

comunica la gran hoguera, a la cual los jóvenes lanzan sus ropas callejeras al ritmo de voces, movimientos y lemas, deja una huella duradera en los protagonistas e incluso en las personas asistentes.

Igual ocurre con ciertos festivales de trabajo que ejercen una acción dinamizadora benéfica que alimenta al Programa durante meses.

CONSULTA: No me ha quedado muy clara la relación entre los jóvenes y los educadores en la cuarta etapa. Comprendo que hay un proceso, que allí los adultos son asesores, colaboradores. Pero, ¿cómo logran evaluar la experiencia teniendo en cuenta que ustedes se hallan un poco lejanos?

Me refiero al proceso de formación más que al hecho de conocer si los jóvenes saben multiplicar o dividir.

Me interesa también conocer cómo perciben los jóvenes su desarrollo, su propio proceso: cómo captan la diferencia entre esta etapa y la siguiente.

IRENARCO: Tu observación destaca el aspecto de proceso formativo que tiene el Programa. Es cierto que hay una evolución en la medida en que se avanza en las diferentes etapas.

La misión del educador es más directiva al inicio y de asesoría y apoyo, como tú dices, en la cuarta etapa. El educador está generando un proceso de auto-decisión en el joven para que éste asuma su propia acción formativa y dependa menos del educador; se requiere una nobleza muy grande en el adulto para que obre en consecuencia o sea, que favorezca sistemáticamente una mayor ingerencia de los muchachos en la gestión del Programa, aún al precio de su propio empleo. Bosconia-La Florida, de todas maneras, camina en esa dirección.

En la medida en que el muchacho se apersona más del proceso, estamos seguros que vamos avanzando. Algunos signos son obvios.

El hecho que la escuela primaria esté en un 80% en manos de los estudiantes de secundaria es ya un buen síntoma de madurez. Con ello se lograron, además, otros beneficios; reducir los

costos de funcionamiento y enriquecer, con la experiencia vivida por los mayores, el plan de formación de los pequeños.

Un recurso para favorecer que el proceso marche hacia un modelo de hombre solidario, honesto, justo, amante del trabajo, lo da la disciplina de reflexión común diaria en la cual se ejercitan los muchachos desde la primera etapa. Así, además del juicio de valor personal, los hechos se benefician del juicio grupal valorativo dado en un ambiente de camaradería y amistad.

Uno de los rasgos evidentes de coherencia en la cuarta etapa es la voluntad de servicio, de proyectarse en otros campos.

CONSULTA: Me interesa el aspecto de relación con la familia. Tengo presente que los muchachos abandonan el hogar, pero ¿qué sucede luego a lo largo del Programa?

Por otra parte, ¿qué tipo de relación mantienen ellos con la sociedad? Me refiero a su ambiente en sentido amplio, a la sociedad en general.

CONSULTA: Me preocupa bastante el mismo aspecto. Tengo la impresión que los jóvenes se mantienen como muy encerrados.

IRENARCO: La primera inquietud se refiere a las relaciones con la familia.

En la calle, la gallada constituye un pequeño núcleo acogedor que recibe al muchacho y le permite subsistir y "pasarla bien". En este sentido, la gallada reemplaza a la familia.

Con el ingreso al Programa, el muchacho inicia un proceso en el que poco a poco aparece la preocupación por su hogar. Por otra parte, es algo que Bosconia-La Florida favorece, consciente de que la familia es la institución educadora por excelencia. El Programa no viene a ser sino un remiendo.

Sin embargo, la vinculación a la familia es posible sólo en poquísimos casos. Las situaciones son diferentes al respecto.

Cuando se logra localizar a la familia y restablecer la

relación de los padres con el muchacho, el caso más corriente es llegar a la constatación que la familia se halla en una situación de pobreza extrema que le impide tomar a su cargo al muchacho. El caso más difícil de manejar se da cuando uno de los padres o ambos, en el caso de que vivan como pareja, se hallan envueltos en la problemática del robo, la droga o la prostitución; son situaciones problemáticas en extremo, en las cuales es más desfavorable que provechoso insistir en la vinculación del muchacho a la familia.

Pese a las innumerables variantes que surgen de las situaciones concretas, el Programa acentúa la función irremplazable de la familia y tiende a vincular al muchacho a ella.

Había una observación con respecto a la integración a la sociedad al término de las etapas del Programa. Es evidentemente problemática.

El Programa es consciente del peligro que representan los invernaderos y las jaulitas de oro; no es benéfico tener una obra separada del movimiento general de preocupaciones e inquietudes de la sociedad en general.

El Programa es una obra de emergencia, como un hospital para atender heridos. En ningún momento se ha perdido la conciencia de que la gente debe estar sana y desde luego no en el hospital sino afuera.

La sociedad, en sentido amplio, tiene la prioridad por supuesto. El período de permanencia en el Programa es sólo una etapa y se construye teniendo en cuenta el marco social circundante.

No hay duda que las dinámicas de formación que obran con fuerza dentro del Programa no actúan de la misma manera afuera. Es evidente, pero existe claridad sobre este aspecto.

El muchacho se va formando a través del empeño de reflexión y acción sobre su realidad más próxima; en principio se trata de transformar el círculo personal que lo rodea hasta llegar, a la salida, a ejercer un cierto nivel de influencia transformadora en la casa en que vive y luego

en su empresa, en su propia familia o en su barrio. Podemos hablar que se trata de una contradicción dinámica.

¿Qué ocurre el dejar el Programa? Sin duda, al carecer del apoyo grupal significativo que representa el Programa, el muchacho puede bajar en su rendimiento formativo; de un 100% que pudiera tener se puede reducir a un 80 ó 50%; o a menos en algunos casos.

Ese desafío lo asume toda obra educativa: en qué sentido su formación es fecunda y útil?

En el caso del Programa, no se puede perder de vista que partimos de un muchacho acostumbrado desde temprana edad al robo, a la agresión, al consumo de marihuana y drogas menores y sin el apoyo de la familia. Por ello es más urgente, en su caso, favorecer su incorporación activa al mundo del trabajo a partir de una capacitación real que le permita obtener honradamente los recursos necesarios para vivir.

En este sentido, el Programa intenta consolidar cuanto antes su quinta etapa que viene a ser la oferta al muchacho de una capacitación a niveles técnicos más altos y exigentes. Como no existe en el Programa este centro superior de capacitación laboral, el gran grupo de muchachos lo espera con ansiedad. De esta manera el círculo formativo del Programa estaría completo.

CONSULTA: En la cuarta etapa se ve que las decisiones son tomadas en conjunto. ¿Cuál es el choque que se produce en el joven que entra a una industria? Es un cambio radical pues allí las reglas de juego son diferentes.

IRENARCO: Al muchacho no le mentimos: el Programa es una experiencia valiosa pero la sociedad obra de una manera contraria.

El patrón de la empresa, afuera, no es como el educador de La Florida. Son muchísimos los problemas; algunos muchachos acuden a pedir ayuda, asesoría, otros se hunden.

Como es lógico, la gama de situaciones que se ha presentado es amplia: algunos trabajan en

pequeñas empresas, otros han constituido un hogar y lo llevan con un gran sentido de responsabilidad; otros, y su número es el más pequeño, han vuelto a la calle y se han enredado de nuevo en actividades asociales.

En definitiva, el desafío para una institución es cómo lograr la integración positiva de los jóvenes a la sociedad. Cada quien entiende "positivamente" de una manera u otra; es algo que tiene que ver con el proyecto económico del país, con sus aspiraciones políticas y religiosas, con los proyectos personales y las dimensiones que concede cada uno a su acción social. Nosotros insistimos en una dinámica de transformación.

CONSULTA: ¿Existe algún programa de seguimiento?

IRENARCO: Sí, aunque de una manera informal y asistemática. El Programa enfrenta la tragedia de la falta de recursos que no le permite aún ofrecer una respuesta total.

CONSULTA: ¿Existen publicaciones sobre el Programa?

IRENARCO: Sí, por supuesto. El libro "Musarañas" constituye un documento de divulgación amplio y en la parte final incluye un elenco de publicaciones relacionadas con el gaminismo.

Allí se señalan artículos y comentarios de prensa, documentos del mismo equipo del Programa y algunas tesis de grado y posgrado elaboradas como estudio de aspectos específicos de la obra.

CONSULTA: Quiero felicitar a este proyecto por su método que es el de escuchar. Es un buen punto de partida; se trata de conocer lo que se quiere examinar.

Me parece que al comenzar, el proyecto marcha bien moral y científicamente hablando. Pero por lo mismo, hay allí algunos peligros. No olvidemos que es un viejo método aplicado por los antiguos extirpadores de idolatrías que utilizaban las doctrinas de los indios para exterminar los grupos. ¿No están ustedes haciendo lo mismo? ¿No están acabando con la cultura de los gamines que tanto

exaltan?

Aparentemente el Programa no procura mantener la cultura gamín sino más bien asimilarla, devorarla, acabarla. Ese es el peligro que veo en el proyecto.

Por otro lado, hay una cuestión grave que me parece digno señalar y es: ¿por qué hay gaminos?, ¿cuáles son las causas familiares?, por lo menos familiares, ¿Por qué no se hacen investigaciones, estudios y análisis más concretos? No me parece suficiente decir: porque son pobres o porque la madre es prostituta; no me parece suficiente. Si no conocemos las causas de los fenómenos entonces estamos manipulando un hecho desconocido; en ese caso estaríamos haciendo magia y no ciencia. Tenemos que saber cuáles son las causas para tratarlas.

IRENARCO: Son observaciones muy importantes. En la primera, tú hablas del método de los estirpadores de idolatrías.

Considero que el Programa se inscribe dentro de un grupo que tiene una visión de la situación colombiana; como es lógico, su posición tiene incidencias a todo nivel. En el fondo, todo tipo de educación está respaldado por una filosofía, por un planteamiento del hombre y de la realidad.

En nuestro caso, desde nuestro punto de vista, nosotros consideramos que debemos intentar colocarnos al servicio de una causa que favorezca el desarrollo pleno de la persona y el cambio dentro de la situación colombiana, o bogotana si se quiere.

CONSULTA: Pero se está usando la cultura gamín para acabarla.

IRENARCO: ¿Qué sería mejor: mantener las características del gamín o cambiarlas? Pienso que vale la pena salir de ese marco demasiado estrecho en los dos casos. Vale la pena preguntarse cuáles características sí y cuáles no.

El gaminismo, por el hecho de ser gaminismo, no es puro; y no es bonito por más de que sea glorioso y no sé qué otros adjetivos se le puedan agregar. Ni el gaminismo es malo por el hecho de ser como es. Se trata de una situación que deriva de

condicionantes muy claros en la cultura colombiana y que, en concreto, está viviendo un grupo muy preciso de personas, muchachos, para los cuales es necesario establecer un proyecto de tipo humano, ético, valioso.

CONSULTA: ¿Pero, se mantiene o no la cultura gaminí?

IRENARCO: Considero que es necesario salirse de la pregunta planteada en esa forma: en qué medida lo "popular" o "no popular", o lo "espontáneo", lo "auténtico", es la pureza que hay que conservar. Así como está planteada la pregunta te digo que yo no tengo la respuesta.

Por nuestra parte, estamos intentando rescatar las direcciones positivas que tiene el gaminismo y que coinciden con un proyecto humano que nos parece el más digno de alcanzar. Para ello favorecemos algunas tendencias muy fuertes del gaminismo; otras no.

Nuestra interpretación del gaminismo responde también a la dinámica que mueve al equipo que está al frente. Ahora, nos hemos comprometido con esa posición que defendemos y la hemos tratado de hacer brillar al máximo para que el muchacho lo entienda y sienta y tenga la posibilidad de optar a su favor o en contra; tiene todo el derecho de hacerlo.

Tu manifestaste otra inquietud: ¿por qué no hay investigaciones más serias sobre la situación de los gaminés, siendo un problema muy representativo de Bogotá?

Al respecto te digo que nosotros hicimos una investigación y nos comprometimos con ella; pero no respondemos ni por todo el gaminismo ni por todas las investigaciones. O sea, nuestro trabajo nos dio algunos elementos, nos comprometimos a sacar las conclusiones que derivan de allí, y hemos elaborado conclusiones de la investigación que realizamos.

Estamos muy interesados en favorecer investigaciones sobre el gaminismo y hemos tratado de apoyarlas. Aunque de hecho existen muy pocas investigaciones serias sobre el gaminismo.

¿Por qué de una familia con 10 hijos, en un barrio muy pobre, algunos se vuelven gamines, mientras en otra también muy pobre con 10 hijos no se da este fenómeno? De base está el telón de fondo de la situación económica y familiar; de base está también una actitud muy particular del muchacho; de base puede establecerse un conflicto que fue la coyuntura que ocasionó el rompimiento. De base está también la actitud cívica de tolerancia de la ciudadanía bogotana que acepta a los gamines, hasta les ayuda y padece esa situación sin gritar. En Colombia vivimos la época llamada de la violencia que representa mucho; Bogotá además es un centro con dinámicas urbanas muy precisas. O sea, hay una serie de elementos que se deben unir para llegar a la explicación.

Ahora, si tú preguntas por qué, cuál es ese secreto último que hace a los gamines, debo responderte que no lo sé. Se trata de un conjunto de elementos más que de un único aspecto.

Observaciones Generales

El Programa Bosconia-La Florida es un hábil motivador de los gamines hacia su dignificación, y un permanente promotor del dinamismo que alimenta en el muchacho ese "motorcito" interior que es su deseo de ser más. Al ofrecer la libertad del gamín y al ofrecer algo que es moldeado sobre las características del grupo callejero, ha logrado que los muchachos mismos sientan interés en ingresar al Programa. Anotemos brevemente las grandes orientaciones que han hecho posible el trabajo educativo de Bosconia La Florida.

1. La actitud del educador

El Programa desea realizar un diálogo educativo y, como señala su Libro de Consignas, sabe que la educación no es un proceso vertical, que no "consiste en instaurar en el niño

reflejos condicionados, en meterle esquemas en la cabeza, en gestionarlo, domesticarlo, darle consejos, volverlo dócil a un sistema autoritario, sino en suscitar la eclosión de su interioridad, en hacer que él se enseñe, juzgue, opte; en ayudarlo a que sienta un enorme deseo de ser más y más".

Ante todo es evidente que el Programa toma por sorpresa a los gamines. Lo primero que hace es llevar las cosas a un terreno en el cual no hay discusión: "al Programa vienes si quieres, y permaneces en él si quieres". De esta manera cae de un golpe la tradicional gran barrera: la obligatoriedad de ir al centro educativo que para el muchacho resulta repugnante.

Para llegar a presentar su oferta realiza una labor que pode-

mos llamar "hombre a hombre" es decir, se acerca a cada muchacho y comparte con él durante días, semanas y aún meses, hasta que el muchacho siente que su educador es un amigo; y la palabra es justa: siente. No es una prédica, es una experiencia, una sensación, un sentimiento. Cuando el prodigio de la amistad entre el educador y el gamín empieza a germinar, sucede algo semejante a cuando cerramos un circuito: hay luz, hay claridad, hay comunicación.

El actor del empalme entre la calle y el Programa es pues una persona, un educador. Estamos entonces en el campo de la educación personalizante.

No existe en el Programa una consigna más promovida y difundida que: estar-con, compartir, ser amigo del muchacho. Es ésta una característica que proviene del estilo salesiano que impregna toda la obra.

El secreto no está pues en los métodos sino en las personas. En la relación personal radica el medio de dar energía al pequeño y travieso gamín para que despierte de su letargo y siga buscando lo que siempre ha buscado, aunque de una manera contradictoria.

El educador es la persona que hace brotar la pequeña plantita que luego el Programa se encarga de cultivar a través de la acción de otros educadores que estarán, también, próximos al muchacho en amistad.

Más adelante, el gamín sentirá la acción del grupo, el colectivo que llamaba Makarenko. Son sus compañeros, constituidos en equipo amable, quienes también, como un educador más, mantendrán viva la inquietud que ha brotado.

Y será además el ambiente

el que a manera de educador importante estará permanentemente expresando la misma inquietud de los educadores, la dignificación.

La amistad brindada es en el muchacho que la recibe una fuente de confianza, de estímulo para progresar, una invitación al desarrollo personal. Sin embargo, entra en juego otra fuerza, la percepción de que ese amigo adulto que viene en actitud de servicio es alguien valioso con quien vale la pena identificarse. Es algo así como una disposición favorable al cambio.

Y llega a serlo porque parte de un aprecio verdadero al muchacho como persona valiosa en sí misma, y porque el afecto brindado llega a un muchacho muy necesitado de él. Elementos ambos que manifiestan el acierto del Programa al iniciar el diálogo educativo a partir de un auténtico encuentro de personas que mutuamente empiezan a valorarse y a apreciarse.

2. El Ambiente Festivo

El propósito está expresado con nitidez: "en la calle se vive en una continua fiesta, el Programa pretende continuarla".

Y no es solamente una táctica para impactar al muchacho, es un propósito constante pues en el Programa las actividades mismas de un año de trabajo no están divididas por semestres sino por fiestas; y si algo se propone en firme el Programa es lograr que el muchacho "guste" la alegría de vivir.

Se trata de un ambiente, de un ámbito en el cual la persona se mueve, vive. En todo momento se tropieza con ello. Es una "atmósfera de amistad", un clima.

Aparece el ambiente, pues, como algo totalizante: "por eso dice el Libro de Consignas del Programa, promovemos fiestas, deporte, gimnasia, flores, aseo, biblioteca, orden, teatro, paseos, música, y demás factores que puedan crear el buen ambiente que necesitamos".

El ambiente festivo es desde luego, "una estrategia ambiental de educación" y constituye "el recurso más agradable y fuerte que utiliza el Programa para educar, pues por la enorme carga afectiva que conlleva y el entusiasmo que puede suscitar, permite alcanzar metas educativas muy ambiciosas".

Pero es algo más que un simple mecanismo utilizado para incidir en los muchachos; es la vida misma, es la visión positiva de la realidad, es la fe en el muchacho.

Lo que sea en definitiva esa ambientación festiva del Programa, se precisa con detalle al decir que "es el canto final de un empeño de producción y trabajo", que es "la totalidad de una acción", que es "la plenitud del trabajo de una comunidad". Y con mayor claridad aparece al decir "el trabajo es nuestra fiesta".

Ingresar al Programa, viene a ser como vincularse al más atractivo lugar, y en donde educar es vivir, es cambiar, es ser feliz.

3. La gradualidad

En su análisis del mundo callejero el Programa percibió con acierto que la calle ganó su batalla al hogar lentamente, y así quiere él a su vez ganársela a ella mediante la permanente oferta de metas alcanzables, de tal modo que luego de obtener una tenga ante sí otro agradable ofrecimiento.

Esta progresiva y gradual oferta de metas, pretende sacarlo paulatinamente del gaminismo, pues el muchacho no se tornó gamín de un día para otro.

El Programa ha precisado varios pasos: el pregamín, el gamín de barrio, el gamín de olla; de ahí en adelante el predelincente, el delincuente y el hampón.

El muchacho se fue retirando del hogar poco a poco, y a su vez, poco a poco, se va vinculando al Programa.

¿Qué significa gradualidad? Es la oferta progresiva de metas al muchacho, de manera que siempre tenga al alcance de la mano una satisfacción meritoria y agradable; es la oferta de una gran transformación, pero obtenible para esta misma tarde o a lo sumo para este fin de semana.

Esta estrategia está presente en todas las actividades del Programa de una forma casi total, de manera que apenas existe algún concepto que no represente una versión de la gradualidad.

4. La permanente actividad

Es otra estrategia de acción del Programa que interpreta al muchacho callejero quien, metido en el vértigo de la gran ciudad, aprende a tener permanentemente atractivas solicitudes que colman su atención: jugar, robar, ir al cine, conseguir comida, planear un "raponazo", desplazarse de un lugar a otro mediante el "linche" en los buses, pelear, quedarse abandonado en un lugar de la calle para dormir o descansar.

La permanente actividad

en el Programa, intenta también solicitar de continuo la atención del muchacho para vincularlo a tareas benéficas para él y satisfactorias. La presencia permanente del educador a su lado es una garantía que ello se realiza

5. La reflexión en la acción

Este método es asumido como una característica de trabajo, como "una consigna principalísima del Programa".

Se trata de un intento de ser "muy sensibles a las necesidades del muchacho y del momento", de reflexionar "el aquí y el ahora" del trabajo educativo, de intentar una permanente retroalimentación.

6. Intensa actividad artística

El propósito del Programa al respecto está expresado con una fuerza que llama la atención: "para nosotros el arte es tan importante como el pan". Esta consigna leída en el contexto de otras igualmente ambiciosas como: "todos pueden y deben hacer arte", manifiesta hasta qué punto el arte debe estar presente en la vida del muchacho.

Es bien conocido el énfasis en el conocimiento técnico y científico que caracteriza a nuestra época y a nuestra educación, con menosprecio de esa otra manera de ver, conocer e interpretar el mundo que es la práctica artística. Esta y aquella forma de enfrentar la realidad son válidas; aún más, se exigen una a otra para lograr una versión real del mundo, para precisar el sentido de la inquietud humana, para dar satisfacción plena, para enfatizar el

proceso de personalización que es en definitiva nuestra vida.

En el Programa se insiste en los dos elementos y se defiende el arte ligado al trabajo, a la lucha de cada día.

Es verdaderamente novedoso ver cómo, tras largas jornadas de trabajo, el grupo de muchachos del Programa se lanza a expresarlas estéticamente a través de múltiples expresiones. De esas campañas surgen festivales artísticos.

Símbolo de esa inquietud, es la banda de música, segundo puesto en concurso nacional.

7. Inquebrantable fe en el muchacho

Se podría decir que el Programa nació al empuje de un planteamiento filosófico que pone de presente la capacidad emergente del hombre, de todo hombre y del muchacho callejero.

Esta fe en el muchacho atraviesa de principio a final el Programa, está presente siempre. Desde el inicio, cuando el educador sale a la búsqueda del muchacho, que travieso y grosero se burla de todo, hasta las etapas en las cuales se pone en sus manos la gestión de una empresa de alto valor económico.

8. La desmasificación

La actividad en pequeños grupos es una de las características del sistema de trabajo que el Programa ha adoptado para realizar una acción pedagógica más personalizante.

Su grupo viene a ser para el muchacho como su gallada, o como la familia, un ámbito de rela-

ciones interpersonales muy próximas en donde cada uno resulta importante para los demás.

Informe presentado en la reunión interdisciplinaria de expertos en Educación y Cultura convocado por el Programa Regional de Desarrollo Cultural de la O.E.A., que se efectuó del 26 al 30 de octubre de 1981 en Cuenca, Ecuador, y fue generada en el estudio y análisis de seis casos que presentan alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados en los países americanos.

La Lectoescritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico

La autora informa sobre una investigación-acción que se realiza en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, con participación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, mediante el seguimiento de la iniciación en lectoescritura en diecisiete primeros grados de escuelas de la Capital Federal.

En la primera parte, esboza su interpretación del paradigma didáctico, articulado con una estrategia política que revaloriza la escuela como distribuidora de saberes.

En la segunda parte presenta el proyecto en acción, destacando el papel de los maestros como docentes investigadores en una actividad colectivamente concertada, y las evidencias de los efectos de su enseñanza mediante el análisis continuo de la producción de los alumnos.

Presentación

Autores: Dra. Berta P. de
Braslavsky (*) y
otros.

En la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, con intervención del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se halla en curso un proyecto sobre "los efectos de la enseñanza en

(*) Profesora extraordinaria de las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Especialista en lectoescritura inicial en la Dirección General de Planeamiento-Educación de la Secretaría de Educación de la M.C.B.A. Consultora de organismos internacionales. Autora de numerosas publicaciones sobre diversos aspectos de la educación.

la lectoescritura inicial". Es complementario de investigaciones y acciones que se realizan acerca del fracaso escolar y de los múltiples factores que lo generan. Teniendo en cuenta la covariación de factores que se hallan en juego en el paradigma didáctico y las disparidades conceptuales que existen con respecto al tema, el proyecto se ha acotado en el problema de la enseñanza, que obviamente implica su calidad.

Se prevé que el mismo tenga una duración de dos años. En la presente publicación se consideran algunos de los primeros datos que se han podido procesar antes de finalizar el primer año lectivo. Contrariando lo habitual, se comienza por informar sobre el producto, ya

sea porque los datos se han elaborado con la aplicación de una escala innovada para tal efecto o porque, quizás, sus primeros resultados pueden contribuir a optimizar las expectativas de los docentes.

Se posee una abundante información que todavía no es tiempo de analizar, pero la "Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas", órgano del Proyecto Conjunto de Educación Básica del Ministerio de Educación y Justicia y la Organización de Estados Americanos ha ofrecido sus páginas para que se publiquen próximamente informaciones más detalladas de las acciones pedagógicas que han dado lugar a las evidencias que hoy se presentan sobre los primeros resultados.

Parte I. ENCUADRE GENERAL

A continuación se exponen algunos principios que fundamentan el proyecto, teniendo en cuenta, algunas veces, ciertos datos y previ-

siones de la experiencia. Por eso tampoco se trata de un encuadre que se ajuste a ciertas formalidades habituales.

1. Estrategia política.

Depende de una estrategia política para el nivel primario que se propone "jerarquizar el rol esencial de la escuela como institución social responsable de la transmisión de conocimientos" y "su distribución equitativa a todos los sectores sociales" (M.C.B.A. agosto de 1989)

De este modo se asume una posición optimista frente al pesimismo de las teorías desescolarizantes y contraescolarizantes que contaron con conocidos creadores y numerosos adeptos en el

subcontinente, responsables de una "leyenda negra" sobre la educación sistemática. Sin embargo, la estrategia adoptada asume las justificadas críticas contra la discriminación y la diferenciación de circuitos que pusieron en evidencia esas orientaciones, emparentadas con el "reproductivismo", que contribuyen a desmitificar la "leyenda rosa" de la escuela de principios de siglo (Filmus D., 1990). Así, ante la declarada "incompetencia" de la escuela para resolver los problemas crónicos de la deserción y

la repitencia, toma diversas medidas para procurar la distribución equitativa de los saberes que transmite la escuela.

El proyecto que se comenta, en primer lugar se propone reconocer cuáles son los puntos de partida con que se inicia la alfabetización escolar, comprobando que se caracteriza, por una heterogeneidad que pone en tela de

juicio la "unidad" de la "escuela ideal", desmentida por las diferencias que existen en la escuela "real" (Braslavsky C. 1985)

El proyecto, en su desarrollo, también da lugar a una hipótesis sobre la posibilidad de aproximarse, relativamente, a una distribución igualitaria de la alfabetización a pesar de la heterogeneidad real en el punto de partida.

2. Paradigma didáctico

Tiene en vista un **modelo didáctico holístico**, encuadrado en el contexto sociocultural y político, que organice el andamiaje de la enseñanza teniendo en cuenta los principios básicos de la pedagogía, los aportes multidisciplinarios de otras ciencias, como la psicología, la sociología, la antropología, la neurobiología, la lingüística, y sobre todo, la práctica de la enseñanza en las múltiples interacciones del aula, en todas las situaciones educativas y en sus múltiples envolturas políticas y administrativas.

El proyecto se halla muy

atento al movimiento de reconstrucción de la Didáctica que renueva el **concepto de enseñanza como un hecho muy complejo en el que participan condiciones del que aprende y del que enseña en sus múltiples transacciones, los factores internos y externos de la escuela y los factores cambiantes de la enseñanza producidos por ella (Stenhauser 1984).** Y, sobre todo, **problematiza las relaciones entre la teoría y la práctica, entre la escuela ideal y la escuela real, entre el currículum formal y el currículum real, entre el currículum externo y el currículum interno.**

3. La lectoescritura en el paradigma didáctico.

En un modelo didáctico integrado, tiene cabida la iniciación en lectoescritura a partir de los aportes brindados por la lingüística, la psicología, la antropología, la práctica del aula y también la historia de la enseñanza.

Es común el uso peyorativo e indiscriminado del término "tradición" en los ambientes y la literatura de la educación, rehuendo la historia de la enseñanza, que merece investigarse por

lo menos para reconocer lo que se debe desechar y lo que se puede conservar.

PRIMERAS INNOVACIONES

La escuela ha sido considerada como el más homeostático de los sistemas (Huberman A.M. 1973, pág. 31) y caracterizada por su "conservatismo" (ibid, pág 34). Esta característica podría vincular-

se, en el caso de la lectoescritura, con el papel conservador o transformador que la misma ha jugado o puede jugar de acuerdo con planes no siempre declarados, pero que muchas veces están sospechosamente latentes. Dichos planes, generalmente estuvieron alejados de las intenciones de quienes propusieron transformaciones en la alfabetización escolar.

En este aspecto, se propusieron numerosas innovaciones a partir de un cambio fundamental que propició Comenio, adelantándose, en más de cien años a la institucionalización de la educación popular en la escuela pública, hecho que ha sido considerado como uno de los más revolucionarios en la historia de la educación (Panca. A. 1974) Como se sabe. Comenio legitimó el pasado en su "Didáctica Magna", prolongando el método alfabético que ya usaban los griegos, y señaló el futuro en su "Orbis Pictus", proponiendo un método de palabras y frases.

A partir del método alfabético se produjeron sucesivas innovaciones basadas en elementos no significativos -el sonido, la sílaba, respectivamente en los métodos fónicos y silábicos- que aparecieron y se desarrollaron como prácticas empíricas sin ninguna justificación. Cada uno trataba de superar las desventajas del anterior pero todos se desentendían de la comprensión y sólo dependían de la eficacia del maestro.

Los métodos de palabras y frases que Comenio justificaba en su propia interpretación del conocimiento humano, estimuló el desarrollo de métodos que se basan en unidades de significación cada vez mayores -la palabra, la oración, el discurso- cuyos creadores avanzaron progresivamente en

explicaciones que se anticiparon a algunas corrientes psicológicas, con expresiones tales como "todo está en todo", "totalitaten" y otras similares. Con la formalización de algunas corrientes psicológicas, ya en pleno siglo XX, Decroly desarrolló su doctrina del método global, visual, ideovisual y natural, fundado primero en el "sincretismo" de Claparede y, veinte años después, en la "globalización" de la gestalt. En estas interpretaciones, que trataban de romper el hermetismo de la "caja negra" se consideraban exclusivamente las variables internas del aprendizaje de la lectura en consonancia con el movimiento del "paidocentrismo" que cultivaba el paradigma "centrado en el niño".

A partir de Decroly numerosas innovaciones se produjeron en Europa y, bajo su influencia, en América Latina, especialmente en el Río de la Plata. Asimismo, otras obedecían a influencias que, en el mismo sentido, llegaban de España y de los EE.UU. *Las innovaciones fueron numerosas, pero fueron dispersas y aisladas, salvo algunas que fueron esporádica y oficialmente impuestas. Se desarrollaron cuando en la Didáctica prevalecían los modelos psicológicos, mientras que la investigación pedagógica y Didáctica permanecía en un período de "congelamiento", según la expresión de algunos autores.*

¿DEBATE SUPERADO EN AMÉRICA LATINA?

La realidad en América Latina demuestra que los "métodos naturales", preocupados por la significación, fueron derrotados y quedaron como dominantes los métodos empíricos en sus formas más arcaicas, que se desentendían

de la comprensión. Basta observar los libros de texto usados en numerosos países, y más gravemente aún las cartillas que, increíblemente, se imponen en algunos de ellos. Sus ilustraciones, colores e impresión, realizada con las más modernas técnicas, no pueden ocultar los métodos vetustos que parten de letras, sílabas o palabras sin sentido, que solo apelan a la memoria visual o auditiva, a la motricidad y a la repetición, sin preocuparse por el interés del niño por los procesos superiores que pone en juego cuando lee o escribe.

Se conocen respetables excepciones, sobre todo gracias a la creatividad de algunos maestros, entre quienes, en muchos casos, se ha descubierto la mutua influencia producida por los métodos globales y los analítico-sintéticos.

En la Argentina, por diversas razones acabó por imponerse el método analítico sintético, pero muchas veces aparece flexibilizado y enriquecido. Desde hace más de dos décadas, se han ido modificando las ediciones de "libros de lectura" con textos significativos e interesantes, si bien suelen acompañarse con cuadernillos de orientaciones para los maestros que muchas veces enmascaran la enseñanza de letras y sílabas, a pesar que en los medios académicos se ha demostrado que estos elementos aislados obstaculizan la comprensión del contexto. En otros casos pretenden orientarlos en otras direcciones, sin lograrlo o confundiendo los.

RENOVACIONES EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y LINGÜÍSTICOS.

Las interpretaciones en el

aprendizaje de la lectoescritura se renuevan en las últimas décadas con los aportes de nuevas corrientes de la lingüística que muestran mayor interés por la lengua escrita, así como con las direcciones más especializadas de la psicolingüística, la sociolingüística, la neurolingüística. En diversos países, se intensifican las investigaciones sobre el aprendizaje espontáneo de la lectoescritura en niños pequeños, antes de ingresar a la escuela.

En América Latina se han conocido, en particular, las investigaciones que desde el final de los '70, bajo la dirección de Emilia Ferreiro, se apoyan en la epistemología genética de Piaget. Puede suponerse que estas investigaciones tienen algo que ver con el panorama de la alfabetización escolar que aún persiste, especialmente en algunos países de América Latina, como se expuso en párrafos anteriores.

En oposición a la pasividad del alumno receptor de una enseñanza más que prehistórica, desde las posiciones piagetianas podía ser incitante la investigación de las construcciones internas originales del niño que "no son pálidas copias de las informaciones adultas". Podría suponerse tal vez, que la metodología implícita, predominantemente alfabética y silábica, también tuvo algo que ver con la búsqueda de un proceso que culmina en una secuencia ordenada psicogenéticamente en un esquema de patrones conceptuales en orden presilábico, silábico, silábico-alfabético, y alfabético.

Como se sabe, las conclusiones fueron obtenidas en situaciones experimentales, utilizando el método clínico mediante preguntas de exploración crítica para indagar, a través de explicaciones verbales de los niños, sus hipótesis sobre la

escritura como representación del habla. A partir del contacto con ese objeto cultural, esas hipótesis se construirían internamente gracias al conflicto cognitivo, según el principio de equilibración y considerando el carácter constructivo del error.

Consecuente con los modelos psicológicos, mientras trata de develar el enigma de la "caja negra", expresamente -y a menudo en tono polémico- esta dirección disocia la enseñanza del aprendizaje a favor de este último. Al margen de otros cuestionamientos epistemológicos y lingüísticos, dicha disociación ha dado lugar a controversias sobre las aplicaciones pedagógicas de los patrones conceptuales hallados en el laboratorio. A este respecto, aparece como síntesis de objeciones realizadas en este sentido, el siguiente párrafo de Ana L. Bustamante Smolka (1988):

"...en vez de tomarse el estudio de Ferreiro y Teberosky como contribución para comprender los procesos de adquisición de la escritura, se ha reducido la enseñanza de la escritura a una cuestión de correspondencia gráfico-sonora, categorizando a los niños y grupos de niños en términos de niveles de hipótesis, cuando el proceso de lectura y escritura abarca otros aspectos y otras dimensiones..."

INVESTIGACIONES EN EL LABORATORIO, EL HOGAR, LA COMUNIDAD Y EN LA ESCUELA.

Las investigaciones que se ocupan del aprendizaje temprano de la lectoescritura, son tributarias del paradigma centrado en el

niño y en algunos casos se utilizan para revalidar posturas anti-programáticas del pasado (Aarón, I. E. y otros, 1990) si bien en otros casos se proponen cambios curriculares y se ofrecen interesantes propuestas en apoyo de la "alfabetización emergente". (Strickland, D, Morrow, L.M., 1989)

Como producto de tales investigaciones se define la alfabetización como una compleja "actividad sociopsicopolítica" (Teale y Subay, 1989) destacando la importancia de la investigación, no sólo en el laboratorio, sino también en el hogar y en la comunidad.

En el presente proyecto se reconocen los aportes más significativos de la "alfabetización emergente" pero se trata de explorar lo que ocurre con ese proceso a partir del ingreso del niño a la escuela, considerando la heterogeneidad que se descubre en el punto de partida y la calidad de la enseñanza que se pone en juego.

Según lo observa Luria, "desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta el pleno dominio de la misma, se extiende una importante zona que tiene una gran significación...Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivo de carácter prehistórico y las formas nuevas, culturales, introducidas orgánicamente" (Luria, A., 1987)

En el complejo escenario del aula se propone explorar la relación que se establece entre las estrategias del niño y sus pares con las estrategias del maestro, dejando atrás la oposición entre el paradigma centrado en el maestro y el paradigma centrado en el niño.

4. Conceptos esenciales para la iniciación en la lectoescritura

DEFINICIÓN OPERATIVA DE LA ALFABETIZACIÓN PARA EL PRIMER CICLO.

Se considera a la alfabetización como un hecho con implicaciones sociales, políticas, filosóficas, antropológicas y educativas.

Se retoman las evidencias que ofrece la antropología cultural (Ong. W.1982) para demostrar que la adquisición de la escritura favorece el desarrollo del pensamiento categorial, que permite el acceso al conocimiento elaborado y científico, inaccesible para los no alfabetizados. *Al demostrar el papel jugado por la escritura en la evolución de la cultura y el desarrollo humano, se enfatiza la función alfabetizadora de la escuela y se motiva al maestro en su función.*

Las definiciones de la alfabetización varían con la historia, con las culturas y puede ofrecer diferentes alternativas desde el punto de vista de diversas disciplinas. Tema que merece amplia discusión (Venezky, R.L, Wagner D.A: Ciliberti B.S. 1990), *se adopta un concepto operativo relacionado con los alcances del primer ciclo de la escuela primaria. No se trata de optar por una definición pragmática adaptada al nivel más bajo y por eso no se acepta que alfabetizar significa simplemente inducir la lectura y escritura mecánica de letras, sílabas, palabras y oraciones sin sentido, ni tampoco el logro de la codificación y decodificación de grafemas y fonemas en palabras.*

Para este caso alfabetizar es lograr que el niño llegue a escribir con significación y a leer comprensivamente. Requiere que, desde el principio, el niño conozca el sentido y los propósitos de la lectura y la escritura y que, a partir de las primeras manifestaciones de su desarrollo natural en su propio medio, logre llegar al final del primer grado o en su defecto del segundo, a la fase simbólica, como forma compleja del comportamiento cultural, para enriquecer progresivamente su producción y comprensión de las distintas tipologías discursivas.

ACCESO A LA ESCRITURA COMO SIGNIFICANTE

El acceso al simbolismo de la escritura, se reconoce como el resultado de un largo proceso evolutivo cuyos primeros antecedentes, siguiendo a Vigotsky, pueden encontrarse en el dibujo y el juego, cuando llegan a producir, como simbolismo directo, representaciones de las cosas o personas y las relaciones entre ellas.

En la escritura se produce la sucesión en tres tiempos: se inicia como **simbolismo de primer orden**, que pueden ser marcas, rasgos o letras para representar, directamente, objetos o acciones; pasa por el **simbolismo de segundo orden**, con la creación y el uso de gestos gráficos y letras para expresar el lenguaje hablado y, finalmente, retoma, en un plano superior, el simbolismo de primer orden para representar el significado como **símbolo directo**, sin el

intermediario de la palabra hablada. En este momento, ya el lenguaje escrito actúa como **significante**, al igual que el lenguaje hablado. (Vigotsky 1979)

Expresamente, Vigotsky dice que la **comprensión** del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del **lenguaje hablado**, pero, paulatinamente, este camino se va abreviando hasta que desaparece "**como símbolo intermedio**". *En el proyecto que se describe se le da particular importancia al uso de la escritura como signifiante, y parece comprobarse que, efectivamente, este pasaje se produce en breve tiempo.*

EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO COMO PRAXIS ENTRE PERSONAS.

Se apoya en teorías que reconocen el proceso de elaboración social y transformación socio-histórica del lenguaje oral y escrito, como praxis entre personas y grupos de personas. Considera los esquemas de comunicación y el discurso en el contexto social. Por eso rechaza los esquemas lineales de emisor-destinatario y los sustituye por una **concepción interactiva**, consecuente con las relaciones que corresponden a una escuela democrática. Pone énfasis en la **práctica de relaciones reales de comunicación en la escuela.**

Reconoce el **paralelismo** entre el lenguaje oral y escrito pero también sus **diferencias**, que requieren una mayor complejidad en el procesamiento de la producción y comprensión de la escritura.

Se analizan definiciones y modelos de lectura y escritura

para reconocer que son **operaciones complejas de los procesos mentales superiores**; que son **interactivas por su origen social**, con participación de la **experiencia social** y que **cumplen funciones sociales**. Acepta que leer es comprender y recrear significados de un código escrito, relacionándolos con experiencias y conocimientos anteriores que incluyen el análisis, el razonamiento, juicios y cambios positivos en el interés por la lectura, así como en los valores y actitudes. Escribir es producir significados mediante un código gráfico para comunicarse con un interlocutor que no está presente, mediante recursos que reemplacen una situación vital que no se comparte.

Se analiza la **evolución constructiva del lenguaje oral en las primeras edades** porque se **conoce su influencia en el proceso cognitivo de la lectoescritura**. Se tienen en cuenta los descubrimientos de la psicolingüística sobre la capacidad que tempranamente muestra el niño para analizar el material lingüístico de su medio y utilizarlo para la construcción de su propia lengua.

LA TOMA DE CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN LA SUCESIÓN DE SIMBOLISMOS.

Este tema tiene especial interés para el segundo momento en la evolución de los simbolismos.

Mientras el niño desarrolla activamente su lenguaje oral en las primeras edades, tiene lugar la "**toma de conciencia lingüística**" ("linguistic awareness"). Es conocida la "**teoría del cristal**", según la cual, al comienzo se mira

a través del mismo pero, cuando se hace opaco, se toma conciencia de su existencia. Del mismo modo, el niño que comienza a comunicarse por medio del lenguaje, prestamente lo hace objeto de su conocimiento.

Entre otras investigaciones se mencionan las ya clásicas de Liberman y otros (1974), sobre el análisis léxico, silábico y fonémico. El reconocimiento de la palabra en el continuum del lenguaje hablado y del fonema en la palabra, actúan como anticipaciones importantes para salvar los obstáculos debidos a algunas de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (entre otras, difícil reconocimiento de la palabra en el lenguaje oral y fácil reconocimiento de la sílaba aunque no del fonema; fácil reconocimiento de la palabra en el lenguaje escrito y difícil reconocimiento de la sílaba)

Elkonin, discípulo de Vigotsky, parte de una severa crítica a la interpretación mecánica y atomista del aprendizaje de la lectura como "una simple cuestión de asociación entre sonidos pronunciados y caracteres alfabéticos". Destaca la diferencia en la comprensión de los diferentes sistemas de escritura; directa en la pictórica, menos directa en la ideográfica, más indirecta en la alfabética. En esta última y al comienzo, la comprensión se vincula a la forma sonora de la palabra. Y ésta no resulta de la sucesión de sonidos que la componen, sino de su estructura como un complejo de sonidos cuyo valor depende de la posición que tienen en su organización temporal. (Elkonin D.B. 1973)

El niño pequeño, entre 2 y 3

años, distingue entre dos palabras que difieren en un solo fonema pero su análisis no llega a ser completo. Mediante experiencias básicas se puede facilitar la capacitación de su "oído fonemático" para perfeccionar en análisis de la palabra sonora. Las facilitaciones mencionadas deben preceder a la escritura y al descubrir los principios básicos de la construcción de la forma sonora de la palabra, el niño puede construir la palabra escrita como modelo gráfico de la anterior.

Liberman y sus colaboradores reconocieron que es posible que el análisis del lenguaje requiera instrucción, diciendo: "Deberíamos pensar, como Elkonin, que es posible y deseable desarrollar esta habilidad por métodos de entrenamiento adecuados". Más recientemente, entre otros, Lundberg Frost y Petersen (1988), demostraron los efectos de un programa para estimular la conciencia fonológica en preescolares. Puede encontrarse una revisión de las numerosas investigaciones realizadas en el mundo, en diversas lenguas, en el libro "Iniciación a la lectoescritura" (Manrique, A.M. B. de Gramigna, s., 1987).

LA FUNCIÓN SIMBÓLICA DEL "COMPLEJO SISTEMA DE SIGNOS DE ESCRITURA".

Con la preocupación fundamental en el significado implicado en el concepto de alfabetización, en cuanto a la escritura se retoma la necesidad de investigar cuándo y cómo, a partir de sus primeros registros de escritura, el niño le atribuye una función simbólica al "complejo sistema de signos de escritura". Con este punto de vista, no se acepta la solución de conti-

nidad entre "aprestamiento" e "iniciación" o entre "lectura mecánica" y "lectura comprensiva", o entre codificación-decodificación (entendida como relación fonema-grafema) y comprensión del texto. Por el contrario, se considera que la alfabetización es un proceso continuo, aunque el mismo se somete cambios cualitativos por efecto de la instrucción.

Con fundamentos teóricos y fácticos se critica el concepto de "madurez para la lectura", basado en una concepción de la organización perceptivo motoriz de la escritura y la lectura, que dió lugar a los contenidos del "aprestamiento". Se critican, por igual motivo, los tests de predicción de la madurez, que fueron tan usados en América Latina, dando como resultado una selectividad adversa a los niños socialmente desfavorecidos.

LA ESCRITURA COMO NECESIDAD.

Si la escuela comienza por el "aprestamiento" como una función perceptivo motora y no como una actividad cultural que cumple una función social, no responde al requisito de que sea importante para la vida del niño.

Este comienza a sentirla como necesaria cuando el dibujo ya no le resulta suficiente para expresar sus representaciones de manera que su interlocutor las entienda. Y, sobre todo, para que las entienda un interlocutor ausente, que no comparte la experiencia vital que dió lugar a su producción.

El niño puede tener más o menos experiencia sobre la necesidad de la lengua escrita, según el

uso que de la misma se haga en su entorno. Para ello, debe conocer los propósitos de la lectura y de la escritura cuya importancia, ya reconocida en las primeras décadas por investigaciones realizadas con adultos, ha sido demostrada más recientemente en investigaciones realizadas con niños, sobre todo en la "alfabetización emergente".

CONOCIMIENTO EXTERNO Y CONOCIMIENTO SIMBÓLICO DEL SISTEMA DE ESCRITURA; RELACIÓN ENTRE EL APRENDER Y EL ENSEÑAR.

Como se verá más adelante, el material empírico en el aula permitiría comprobar que en la alfabetización emergente se produce "una serie de transformaciones cualitativas (...) vinculadas como estadios de un proceso de naturaleza histórica" (Vigotsky, 1979). Se comprueba que los niños ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje escrito, pero en la producción aparece una diferencia esencial entre rangos que manifiestan un conocimiento externo y no instrumental del sistema de escritura y los más evolucionados que expresan el acceso al uso instrumental que finalmente posibilita la escritura simbólica significativa. El seguimiento quincenal posterior parece manifestar el mismo proceso, o por lo menos la misma tendencia.

En la diferencia entre el conocimiento preinstrumental externo y el simbólico, aparece comprometida la dimensión pedagógica en lo que se refiere a la relación entre el enseñar y el aprender. Ese tránsito es producto de la construcción individual

del conocimiento, o es el producto de la cooperación del niño con el adulto que actúa como regulador? La simple exposición al lenguaje escrito, ya sea espontánea o provocada, ¿le permitiría ir más allá del conocimiento perceptual externo del sistema de escritura? Para llegar al conocimiento simbólico en su fase terminal ¿hace falta la enseñanza?

La respuesta se hallaría en el famoso concepto de la Zona del Desarrollo Próximo que el propio Vigotsky propuso especialmente para "elaborar las dimensiones del trabajo escolar" (Vigotsky, 1979 pág. 130). Según ese concepto, *el individuo, desde el comienzo, solo puede realizar exitosamente ciertos aprendizajes en la interrelación activa con otra persona, para luego cumplirla en forma autónoma y voluntaria.* Teale y Suzby (1989) demostraron que en los primeros tramos de la alfabetización, además de la participación activa del niño son necesarias las demostraciones de los padres o de otras personas alfabetizadas. En el seguimiento lineal de la presente investigación, se verá que sus resultados hacen su- poner como necesaria la participación del maestro. *De un maestro especialmente preparado para relacionar sus estrategias con las del alumno, reconociendo el papel que respectivamente asumen en su relación pedagógica, y convencido que la elaboración cognitiva de la escritura no es independiente de la interacción social y de las situaciones de enseñanza.*

IMPLICACIONES SOCIALES Y POLÍTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN, LA FAMILIA Y EL SISTEMA.

Teniendo en cuenta la im-

portancia de las relaciones entre los alumnos, la imagen recíproca entre ellos, así como entre los alumnos y el maestro, se hacen arreglos en la clase para favorecer la construcción cooperativa y la construcción individual del conocimiento.

Las implicaciones sociales de la alfabetización, necesariamente obliga a realizar acciones con la familia, considerando diversas situaciones, ya sea de acuerdo y correspondencia con la escuela o de indiferencia y rechazo hacia la misma, caso este último que puede darse con más frecuencia en ciertos extremos de la marginalidad social. Las expectativas y la responsabilidad de los padres coinciden con las de los maestros cuando se ponen a prueba las posibilidades del niño para un aprendizaje que, en nuestra cultura, es tan trascendente como el caminar y el hablar. A esas expectativas se suman ciertas representaciones que tiene la familia, y gran parte de la población acerca de que la alfabetización se inicia con las letras. En este proyecto se contempla la necesidad de vencer la desconfianza inicial de los padres y podrán conocerse evidencias del proceso también cumplido por ellos, así como de su participación.

DIMENSIÓN DISCURSIVA EN LA INICIACIÓN DE LA LECTOESCRITURA

La prioridad atribuida a la semántica -reconociendo obviamente su unidad con los otros componentes gramaticales- conduce a tomar como punto de partida la unidad mayor de significación, que es el discurso. Por eso, y porque se respetan las diferencias culturales y lingüísti-

cas, se parte del lenguaje natural, que expresa la propia experiencia de los niños, de la literatura infantil, del material impreso que está a su alcance, del desarrollo de contenidos curriculares.

La dimensión discursiva, que merece profundizarse en todas sus implicaciones epistemológicas, cognitivas y lingüísticas, no impide categorizar algunas áreas para sugerir al maestro, especialmente en los primeros pasos del proceso de simbolización, alguna organización en sus acciones más específicamente lingüísticas, cognitivas y funcionales, siempre impregnadas en motivaciones que se originan en el niño, en su medio, en el grupo y en la iniciativa del maestro promotor de experiencias.

Conviene considerar el origen de la toma de decisión por la dimensión discursiva. Y para ello es necesario retomar el tema de los métodos en la historia de la enseñanza.

Este tema también se vincula con la evolución de las ideas filosóficas, particularmente en la Argentina.

No se trata de juzgar al movimiento antipositivista (Perelestein B. 1952), ya sea por sus virtudes o sus yerros. Pero se reconoce que en el ámbito pedagógico planteó su divergencia con el "metodismo" en la formación de maestros. Desde sus posiciones francamente "antimetodistas", influyó en la modificación de los planes, que pasaron a ser dominados por contenidos teóricos desconectados de la teoría de la enseñanza y su práctica. Así, los institutos del profesorado "elemental" dejaron de enseñar cómo

se enseña a leer y escribir y los maestros se gradúan sin conocer fundamentos de la alfabetización inicial y con escasa o ninguna práctica de enseñanza. Por eso, generalmente se resisten a conducir el primer grado y los directores suelen destinar para el mismo a los maestros suplentes o a los recién llegados (Ezpeleta J. 1989). A merced de los libros de primer grado, de las cartillas y de las orientaciones en los cuadernillos que los acompañan, suelen recaer, sin saberlo, en alguno de los métodos arcaicos, basados en elementos no significativos de la lengua, totalmente ajenos al proceso natural del desarrollo de la lengua escrita.

MÉTODOS PRIVILEGIADOS EN LA DIMENSIÓN DISCURSIVA. SU RELATIVIDAD.

En la combinación de acciones que propicia este proyecto, sin aceptar que el método sea la panacea, de hecho se manejan los reportes de métodos que parten del discurso. Se basan en la actividad constructiva del niño, según las interpretaciones que mejor han explicado su aproximación a la unidad totalizadora del lenguaje, ya sea a través de las investigaciones de Wallon sobre el sincretismo, de Mialaret, al oponerse a la concepción cartesiana clásica de la educación, o de las marchas y contramarchas de las "regulaciones intuitivas" de Bruner (Véase Braslavsky B P de, 1972). Igualmente se apoyan en conceptos más recientes de la teoría del esquema, cuyos autores han sabido reconocer que en la misma aparecen observaciones pedagógicas que son "vinos añejos en odres nuevos y algunos vinos nuevos también" (Véase Candemaru M., 1984) Vigotsky decía

que "se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito". Se ha hecho pié en la mecánica de la lectura pero se ha olvidado el lenguaje escrito como tal" (Vigostsky, 1979, pág. 174). *Y a pesar de haber sido muy probablemente, el primero en descubrir que "el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera" (ibid), no desecha la aplicación del método, cuando dice: "los métodos naturales de la enseñanza de la lectura, y la escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño".*

Para orientar a los maestros, se privilegian dos direcciones de la metodología muy vinculadas, en su historia, a la práctica del aula: el "texto libre" de Freinet (1978), en los últimos años reivindicado en Francia (Pedagogie Freinet, 1980), y utilizado de manera brillante y creativa por Luis F. Iglesias en la Argentina (1979) con su método de "la libre expresión"; y el enfoque de "las experiencias del lenguaje" (Language Experiences Approche, L.E.A.) (Allen R. 1974) especialmente utilizado en los EEUU con poblaciones infantiles de culturas discriminadas (Hall, M.A. 1972).

Conviene aclarar que estos métodos se vinculan a la herencia de los métodos globales o naturales, por su dimensión discursiva, y que en este aspecto amplían el alcance de aquellos, circunscriptos a la frase u oración. Disienten abiertamente con las imposiciones restrictivas de los globales (contra la lectura en voz alta, contra el dictado y otras), basadas en un supuesto perjudicial contraste entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. *Disienten igualmente con cualquier otro dogmatismo excluyente, porque se supone que un maestro experimentado puede tomar decisiones apelando incidentalmente a recursos no previstos en las preescripciones del método que, por su parte, siempre puede potenciarse gracias a su creatividad.*

Finalmente, a diferencia de lo que ocurrió en la historia de la enseñanza, no se cree en la omnipotencia de ningún método. *Su participación se relativiza en el modelo didáctico que se inserta en el medio sociocultural, en determinada definición de la alfabetización y del lenguaje, y en una consideración valorizadora de la escuela, del aula y del maestro en co-operación con el alumno, que obligan a aceptar la intervención de numerosas variables en la resultante del aprendizaje y la enseñanza.*

5. Combinación de acciones en el aula

Este capítulo merecerá un desarrollo especial en una próxima publicación. Se anticipan algunas pautas generales que están lejos de reflejar todo el dinamismo y la riqueza de actividades que dan lugar a una verdadera efervescencia y goce intelectual en los niños así como en

la autoestima generada por sus progreso. Los maestros, que en los comienzos no dejaron de manifestar ansiedades acentuadas por las angustias de los padres, fueron aumentando su confianza en el desarrollo de la lengua escrita en los niños y en el papel jugado por ellos mismos. La confianza

en los niños y en sí mismos estimuló su audacia para invitar a sus alumnos a producir escrituras basadas en pensamientos evolucionados y para estimular su gusto por acudir a los libros en busca de placer o conocimientos. Actividades excitantes en muchos casos, se encauzaron en un trabajo disciplinado y siempre fructífero que desarrolló la sociabilidad en el grupo y al mismo tiempo cultivó la concentración en la intimidad de la lectura personal y en la escritura autónoma.

El proyecto se inicia en primer grado, en las condiciones particulares que se describirán en su "pequeña historia". Las acciones que se enuncian bien podrían iniciarse en el pre escolar, y así ya ha ocurrido en algunos grados participantes con efectos apreciables en primer grado.

Se especificarán algunas acciones realizadas con los alumnos y con los padres. En ningún caso el orden de las actividades significa una sucesión en el tiempo, si bien se advierte que algunas van siendo sustituidas por otras relativamente más complejas.

ACTIVIDADES CON LOS ALUMNOS

Las actividades, obviamente responden a los conceptos esenciales enunciados anteriormente.

- LENGUAJE ORAL Y TOMA DE CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

Al reconocer el lenguaje oral y escrito como praxis entre personas, se pone gran énfasis en la promoción y desarrollo del lenguaje oral y, al mismo tiempo, se crean condiciones para familiarizar al niño con la escritura.

Se trata de facilitar la expresión natural de los niños por medio del habla, aprovechando las situaciones emergentes y creando ricas e incitantes experiencias así como el desarrollo de los contenidos curriculares. En todos los casos se promueve la interacción con el maestro y entre los alumnos, en contextos significativos, a partir de su lenguaje nativo, facilitando su acceso a la lengua standard y todos los tipos de discurso. Se hace uso de las tradiciones orales cuando los niños pueden traerlas de su medio cultural y familiar. Al mismo tiempo, se facilitan otros materiales para "sumergir" al niño en el lenguaje mediante cantos, rimas, poesías, ritmos repetitivos, juegos con palabras. El juego de roles, los títeres, el teatro, todas las artes del lenguaje, en fin, se utilizan para "liberar la palabra".

Al mismo tiempo que se apoya el desarrollo del habla, se comprueban los saberes gramaticales que intuitivamente han construido a través de su "toma de conciencia lingüística" y se apoya y promueve la toma de conciencia sintáctica, semántica y fonológica. En particular, se practican juegos de toma de conciencia léxica y fonológica, siguiendo el proceso de las operaciones mentales que resulta de las investigaciones de Galperin (Elkonin D.B., 1973). Como se expuso anteriormente, son actividades anticipatorias, facilitadoras de la relación entre lenguaje hablado y escrito que tiene lugar en el segundo tiempo del desarrollo de los simbolismos.

- FAMILIARIDAD CON LA ESCRITURA

Se familiariza a los niños

con la escritura, poniéndolos en contacto con libros, revistas, diarios y diversos portadores de textos (envases, bolsas, etc)

La biblioteca del aula ("rincones de lectura") juega un papel fundamental. En cada aula de las que participan en el proyecto tuvo lugar una ceremonia para su fundación, de acuerdo con la iniciativa de cada maestra, y en todos los casos con participación de los padres, con repercusión en la escuela y a veces en la comunidad. Los alumnos decidieron cómo llamarla, la ordenaron, y participaron con la maestra en elaborar el inventario que queda en exhibición.

Se asegura la disponibilidad de materiales para que los niños dibujen y escriban. Las maestras invitan a los niños a escribir a propósito de diversas actividades o situaciones, "como quieran o les guste hacerlos", aprobando todas sus producciones, aunque algunos de ellos, durante algún tiempo, solo dibujen o produzcan trazos indiferenciados, o sucesiones de letras que no significan nada para el receptor. La mayoría de los niños escribe su nombre y se los inicia en el reconocimiento del nombre de los otros. Se acepta cualquier tipo de letra, imprenta o cursiva.

- ACTIVIDADES COGNITIVAS

Se desarrollan actividades cognitivas más deliberadas para que el niño conozca el sentido de la lectura y la escritura, poniendo especial énfasis en la demostración de sus propósitos.

Estas actividades benefician a toda la clase, pero son parti-

cularmente necesarias para los niños que proceden de familias donde raramente se lee y quizás nunca se escribe. Probablemente, por razones culturales, ellos necesitan más que otros que se apoye su necesidad de escribir, facilitándoles la comprensión de que el dibujo u otros símbolos son insuficientes para la comunicación.

A través del cuento leído debe experimentar los propósitos placenteros, como cuando se divierte, se conmueve, o se deleita con la sonoridad y los ritmos. Es probable que sus emociones lo induzcan a buscar otros libros en la biblioteca aprendiendo a "amar el libro" de manera perdurable.

El maestro escribe con diversos propósitos, aunque el niño no sepa leer lo que queda escrito. Por ejemplo: proponer una excursión, formular un programa, una lista de compras, escribir consignas para orientar actividades, escribir los nombres de los niños y pasar lista, enunciar un mensaje para los alumnos del otro turno, escribir títulos de la tarea escolar, escribir la fecha del día, el estado del tiempo y sobre otras rutinas.

Si bien respeta el tipo de letra que usan los niños, de ninguna manera debe usar necesariamente la imprenta mayúscula. Puede usarla, pero alternativamente usa la cursiva y la imprenta mayúscula y minúscula cuando naturalmente corresponde.

El maestro lee las instrucciones de un juego y los niños, sin leerlas necesariamente, siguen paso a paso las instrucciones. Hace lo mismo con una receta de cocina o para orientar otras actividades. Busca informaciones en los diarios,

guía de teléfonos o de calles, etc.

- EVOLUCIÓN DE LOS SIMBOLISMOS. RELACIÓN ENTRE LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO.

Se organizan acciones para facilitar el desarrollo de la lengua escrita en la evolución de simbolismos.

Vigotsky dice que "el juego y el dibujo deben ser estudios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito", y agrega que "los educadores deberían organizar todas sus acciones y todo el complejo de transición de un tipo de lenguaje escrito a otro" (Vigotsky, 1979, pág. 178).

Teniendo en cuenta la sucesión de simbolismos, en los comienzos, ciertos juegos con palabras relacionadas con cosas o imágenes -tomando como ejemplos los que describió Decroly en sus juegos de lectura- pueden integrarse en las actividades, especialmente de los niños que llegan a primer grado con escasa experiencia de alfabetización.

Más importante son las actividades que faciliten el paso del simbolismo de primer orden al simbolismo de segundo orden y el pasaje posterior a un simbolismo de primer orden en un nivel superior, cuando la escritura pasa a ser significativa sin la mediación del lenguaje oral.

En este caso aparece como necesario que el alumno experimente sobre las relaciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, cuyas diferencias se reco-

nocen desde distintos puntos de vista.

Las actividades desarrolladas con distintos propósitos ya comienzan a facilitar que los niños reconozcan esta relación, pero existen otras más deliberadas que tiene lugar en el método del texto libre de Freinet y en el de las experiencias de lenguaje (L.E.A.)

• El "texto libre" de Freinet

Freinet fué el primero en registrar el caso frecuente de niños pequeños, de tres y cuatro años, que deseando enviarle un mensaje a alguien que no está presente, les dictan a la madre lo que desean comunicar, y algunas veces simulan leer lo escrito o suelen guardarlo para leerlo después. Así nació la práctica del dictado hecho por el niño para que escriba un adulto. Esta práctica da lugar a numerosas actividades que suelen hacerse en el preescolar y que realizan los maestros de este proyecto. Por ejemplo, los alumnos redactan colectivamente un cuento y el maestro escribe cada oración hasta que el cuento queda relatado y lo leen colectivamente. El cuento escrito queda exhibido en el aula y los niños espontáneamente acuden a leerlo descubriendo muchas veces la oración que cada uno elaboró.

En algunos casos, en escuelas mejor provistas, se usa el "libro parlante" donde el niño escucha el texto en un cassette mientras el maestro va señalando la escritura que le corresponde.

• Método de las experiencias de lenguaje.

El L.E.A. sigue el mismo proceso que el "texto libre" pero es más pautado. El niño participa de alguna experiencia, piensa sobre la misma, habla sobre lo que piensa, le dicta lo que dice al maestro, éste lo escribe y todos leen lo que el maestro escribió. Generalmente los niños no copian la escritura, pero nada se opone a que lo hagan, si bien no se aconseja que lo hagan como rutina.

El proceso del L.E.A. merece ser analizado con los fundamentos psicológicos de la relación entre pensamiento y lenguaje, teniendo en cuenta el desarrollo del lenguaje interior. En el proyecto, las maestras han registrado muchas observaciones sobre las estrategias de los niños en el segundo tiempo de la evolución de los simbolismos, y sobre todo cuando acceden al tercero y comienzan a utilizar, la escritura como significante.

Las maestras suelen observar que "los niños se auto-dictan" y los alumnos suelen decir: "me dicté".

Oportunamente, se reflexionará sobre estas observaciones. Entre tanto, cumple con varios objetivos: **estimula el pensamiento del niño sobre un suceso o sobre un contenido literario o curricular; lo induce a expresar ese pensamiento en su lenguaje; advierte que su habla se reproduce en la escritura y así experimenta que la escritura es lenguaje; es su propio lenguaje perteneciente a su propia cultura; que él mismo la puede leer y también otros pueden hacerlo.**

Se utilizan experiencias

originadas en la familia y el micro-medio, el maestro genera otras y las armoniza con las propuestas que se originan en el encuadre del diseño curricular.

El L.E.A. ha sido criticado por dos motivos principales: la **monotonía** en los sucesos que dan lugar al pensamiento y a su expresión oral, y el **exceso de participación del maestro** en la escritura de lo que el niño dicta o dicte.

En cuanto al primer reparo, se ha demostrado que los niños maestros pueden responder con una **diversidad infinita de iniciativas** a través de visitas al barrio, al río, a granjas, lugares de producción -como panaderías u otras-, museos, teatros. En otro sentido, trayendo al aula pájaros, tortugas, plantas, o realizando acciones en la cocina o en el laboratorio cuando existe. Estas "experiencias directas", como las llaman las maestras, son notablemente enriquecidas por los temas de las áreas de ciencias naturales y sociales, donde se escribe sobre lo que se observa, se experimenta y reflexiona. Estas experiencias también se trasladan al área de las matemáticas, donde, a partir de hechos, y aún de cuentos, los niños formulan enunciados de problemas y los escriben o se escriben según ellos los dictan.

La escritura, que en los comienzos es realizada por los maestros, también es producida por los niños individualmente, en el grupo y "entre todos" a medida que el año transcurre. Al comienzo, cuando al grado llegan niños que ya conocen el uso instrumental de la escritura, ellos participan en esa produc-

ción y, como lo demuestra la experiencia, muy pronto otros niños pueden hacerlo. De todos modos, siempre hay espacios y motivos para que todos sean incitados a escribir individualmente con motivo de la participación en diarios, noticieros o murales que se exhiben en el aula o en la escuela. En muchos casos los niños escriben su propio diario personal.

- OTRAS CONSIDERACIONES

Los profesores especiales de plástica y música tienen participación en el proyecto, y la escritura en las áreas curriculares es acompañada por la lectura de libros elementales de ciencias, de informaciones y revistas y aún de manuales seleccionados. Inicialmente a cargo del maestro o de los niños ya iniciados, se extiende progresivamente a los niños que se van alfabetizando.

Con respecto al "libro de lectura", ha quedado abierta la opción. Algunos maestros prescinden del mismo, si bien la mayoría reconoce que se trata de un recurso vinculado a la "cultura escolar", apreciado por los niños y la familia. Algunos eligen un solo libro, otros sugieren a los padres que se distribuyan para adquirir varios entre los que se les recomienda, para que circulen entre los grupos.

Obviamente, desde el comienzo, las actividades "funcionales" que se refieren al manejo del espacio, a la orientación izquierda-derecha, al vocabulario específico -renglón,

arriba, atrás, letra, número, oración, etc- son ya conocidas por los alumnos cuando ingresan o bien las adquieren mientras hacen uso de los materiales de lectura y escritura.

Para alentar el trabajo cooperativo inter pares, las clases están organizadas por grupos de alumnos que no son siempre los mismos y entre los cuales suelen integrarse algunos de los más adelantados. Como la actividad grupal también implica un aprendizaje, se analizan las reacciones de los niños y además de los productos colectivos que realizan regularmente, se insiste también en la producción personal.

ACCIONES CON LOS PADRES

Estas acciones ocupan mucho lugar en el presente proyecto y han permitido analizar los distintos grados de compromiso que los padres tienen con la iniciación en la lectoescritura, compromisos cuya relación con otros factores socioeducativos y con el rendimiento de los alumnos se halla en estudio.

Se establece con ellos una relación tan directa y frecuente como lo permite su propio interés y su disponibilidad de tiempo y horarios, y se realiza de diversas maneras individuales y grupales. En cuanto a las primeras, pueden ser deliberadas o incidentales.

Las reuniones grupales suelen hacerse con los familiares solos, aprovechando las convocatorias formales de la escuela -entrega de boletines u otras- o bien para informarles sobre las características del proyecto, su

evolución y la participación que se les requiere. Resultan muy interesantes las reuniones conjuntas de padres y alumnos en el aula o en talleres participando en la enseñanza aprendizaje.

Algunos maestros formalizaron un registro con la evaluación sucesiva de los padres. Otros han elaborado encuestas sobre diversas cuestiones tales como el uso de libros que los niños llevan a su casa -si se los leen ellos o algún otro adulto-, sobre el progreso que

advierten en los niños que a veces comparan con la iniciación en la lectura de hermanos mayores, etc.

Para el caso de alumnos cuyos padres son analfabetos funcionales -hay tres analfabetos absolutos en la muestra-, o cuando no existen -como ocurre con relativa frecuencia-, los maestros han ideado el padrino ejercido por alumnos de 6º o 7º grado, que se comprometen a ayudar a tales niños.

6. El maestro como docente e investigador

El proyecto se apoya en maestros que tienen formación en los conceptos esenciales para la enseñanza inicial y poseen experiencia en el aula. Ellos ponen en práctica los principios en situaciones diversas, sometida a una pluralidad de variable. Pero no lo hacen individualmente. Por el contrario, una de las características fundamentales del proyecto consiste en que se trata de un trabajo colectivamente realizado que se coordina conjuntamente con el equipo que lo dirige, en reuniones regulares, respondiendo a la concepción general compartida pero, a la vez, respetando la iniciativa personal en la diversidad de situaciones.

La coordinación compartida se refiere a la acción docente, pero también a la evaluación continua del proceso en el cual los maestros actúan a la vez como docentes e investigadores.

Como se verá, el proyecto responde, principalmente, a preocupaciones curriculares de la Dirección de Planeamiento pero, al mismo tiempo, se propone avanzar en el

conocimiento de los factores que participan en la alfabetización y explorar los efectos de la enseñanza en la iniciación de la lectoescritura. En este sentido, actúa como una investigación-acción que debe contar con maestros comprometidos en la misma (Clay M.M., 1989)

Se suele argumentar que los maestros están más interesados en los rendimientos que en los principios que se ponen en juego. Pero también es cierto que ellos son los que poseen la experiencia más directa sobre la suerte que corren esos principios en la realidad. Y si la coordinación colectiva se retroalimenta con la teoría, los riesgos se pueden evitar. Por otra parte, su misma experiencia -y su interés pragmático, ¿por qué no?-, lo transforma en un observador muy sensible que percibe las reacciones de los alumnos y puede registrar sus estrategias, sus anticipaciones, sus dificultades, su proceso.

En el proyecto, ellos recogen datos sobre el producto de su propia enseñanza, mediante dispositivos que prevén la mayor objetividad para

registrar la evolución continua del proceso de escritura y de lectura. Pero no son simples recolectores de datos, sino que también analizan e interpretan, necesariamente, las sucesi-

vas producciones, que utilizan como reguladores de su propio trabajo con cada niño, como parte de la exploración que, supuestamente, dará lugar a la formulación de hipótesis.

Parte II: EL PROYECTO EN ACCION.

1. Pequeña historia del presente proyecto

El proyecto que motiva esta presentación, tiene sus antecedentes inmediatos en la propia Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, a través de los últimos tres grandes tramos de su gestión política; autoritario el primero; constitucionales, aunque de distinto signo político, los otros dos.

En el año 1982, tuvo lugar un debate sobre las normativas compulsivamente restrictivas para la lectoescritura, que figuraban en el Diseño Curricular 1981. La crítica se difundió en términos académicos (Braslavsky B. P. de, 1983-84) y, además, tuvo gran publicidad en todo el país. Se discutían, básicamente, entre otros, los siguientes aspectos:

a) La escasa importancia que tenía la alfabetización entre los objetivos del primer ciclo, en contraste con el primer lugar que la misma ocupaba en los planes de estudio y de diseños curriculares en la historia de la enseñanza de la Argentina; b) la llamada "Didáctica del Desarrollo", que sustituía formalmente el "aprestamiento", conservando sus ejercitaciones motrices, visomotoras, de la imagen corporal y la orientación espacial, con el agregado de ejercitaciones para el desarrollo operatorio

que debía preparar para la significación en todas las áreas; c) el objetivo de "enseñar un código gráfico", que comprendía trece letras a partir de palabras claves; d) la supresión de todo material escrito y de toda escritura que excediera la enseñanza sucesiva de cada letra y sus combinaciones; e) el lenguaje artificial, hasta el absurdo, que se creaba como texto de lectura, combinando las letras que se iban enseñando; f) la postergación en la enseñanza de la lectura y de la escritura hasta después de la primera mitad del primer grado; g) las disposiciones de "retener el aprendizaje de la lectura", que aparecían en comunicaciones internas; h) la lentificación de la enseñanza de sílabas directas, inversas, complejas, hasta tercer grado; i) la total falta de iniciación en la lectura de libros o textos literarios e informativos; y j) otros aspectos que patologizaban la enseñanza de la lectoescritura.

Las restricciones en el diseño del nivel primario eran coherentes con las que se imponían en el nivel inicial.

Cuando asumió el gobierno constitucional, a comienzos de 1984, por iniciativa de la Dirección de Planeamiento, la Secretaría de Educación tomó como prioridad de

su política, la enseñanza de la lectoescritura. Decretó la abolición de todas las restricciones del Currículum 1981, liberó a los maestros para que enseñaran con los recursos didácticos que conocían y difundió unas primeras "Pautas de Orientación para el Aprendizaje de la Lectoescritura".

Al mismo tiempo se incluyó como primer proyecto de investigación el diagnóstico del aprendizaje inicial de la lectoescritura y se inició un proyecto sobre "la lectura en una escuela para la democracia", destinado a la formación docente a través del servicio de Innovaciones Educativas a Distancia (SICADIS-1-1985/89).

Se elaboró el material que debía facilitar la autodidaxia, en siete módulos: "¿Cultura oral gráfica o de video?"; "¿Qué es leer y escribir?"; "Madurez para la lectoescritura"; "Experiencias de lenguaje oral y escrito en el niño"; "Preparación para la lectoescritura"; "¿Método: panacea, negación o pedagogía?"; "¿Dificultades específicas del aprendizaje o problemas psicosociales?".

Estos materiales fueron supervisados por Graciela Carbone como Directora General de Planeamiento de la Educación; sus contenidos fueron elaborados por Berta P. de Braslavsky y procesados por Silvia Fernández de Casio.

Treinta tutores actuaron como mediadores, especialmente en reuniones mensuales de discusión y problematización. Más de 4000 docentes de conducción y ejecución, especialmente de primer grado, participaron en cuatro cursos anuales y cerca de 1000 en talleres que los sucedieron.

Los contenidos esenciales

elaborados en el SICADIS I se incluyeron en la elaboración final del Diseño Curricular del Nivel Primario 1986.

Quando cambia la gestión política en el año 1989, la Secretaría de Educación (agosto 1989), define los objetivos estratégicos de su política, que se expusieron al comienzo del presente trabajo, y si bien asume las propuestas curriculares elaboradas en la gestión anterior para el nivel primario e inicial (M.C.B.A. 1989) se propone contextualizarlas en la práctica en función de la población atendida (Proyecto de contextualización del Diseño Curricular del Nivel Primario, 1990).

Busca desarrollarlo, reconociendo las prácticas pedagógicas de los docentes municipales y aportando a los procesos de transformación, así como a las necesidades educacionales de los niños de sectores marginales. De este modo, se tiende a cubrir el vacío entre diseño curricular y el diseño real, es decir, básicamente, entre la teoría y la práctica.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO DE LECTOESCRITURA

Incluido en el propósito de contextualización, la Dirección General de Planeamiento -Educación-, propone un proyecto de seguimiento de la lectoescritura bajo la dependencia de la Dirección de Currículum y con el apoyo de la Dirección de Investigación, cuyos objetivos serían:

- ofrecer aportes para orientar la relación entre el currículum formal y el currículum real, en la unidad de la teoría con la práctica;
- explorar los efectos de la enseñanza en el aprendizaje inicial de la lectoescritura, para elaborar hipótesis sobre la relación entre enseñanza, desarrollo y

adquisición de saberes:

- *avanzar en el conocimiento de los factores que participan en la alfabetización, especialmente en el primer ciclo del nivel primario.*

Se previó una duración de dos años con la misma cohorte que inicia el primer grado en el año 1990. Los docentes serían los mismos tutores que participaron durante cinco años en el SICADIS I, y docentes ex alumnos destacados en los cursos y talleres. La Dirección estaría a cargo de la autora de contenidos, asistida por dos docentes ex tutores en comisión de servicio a tiempo completo, y otras tres a medio tiempo. Se previó el establecimiento de relaciones en el contexto institucional con la Dirección del área, supervisores y directores.

Llevado a la práctica, el proyecto tiene lugar en 17 escuelas, de la Capital Federal. Se trata de 13 primeros grados de primaria común; cuatro de jornada completa; tres en que la docente participante tiene a su cargo el grado de recuperación, pero trabaja en pareja pedagógica con la maestra del grado común y un primer grado de recuperación.

- LAS ESCUELAS Y SU POBLACIÓN

Las 17 escuelas constituyen una muestra de carácter accidental, porque son aquellas de origen de las

maestras que voluntariamente accedieron a participar en el proyecto. (Ver en Anexo el Cuadro 1 y Gráfico 1).

Ubicadas en relación a su radio censal ("La pobreza en Argentina", Estudios INDEC, 1984), dichas escuelas se agrupan en tres niveles según la población del radio en que está inserta la escuela, de acuerdo al criterio de necesidades básicas insatisfechas (Ver en Anexo el Cuadro 2 y Gráfico 1)

El universo comprende 361 alumnos. Los que ingresan por primera vez a primer grado - 323 niños- provienen de familias cuyo nivel de escolaridad se registra en los Cuadros 3 y 4 (Ver Anexo). En cuanto a sus condiciones socioeconómicas, se tuvo en cuenta la percepción de las maestras, ya que la variable "clase social" no ha sido explorada en este estudio a través de otros indicadores e índices que hubieran otorgado mayor precisión en la medición. (Ver en Anexo el Cuadro 5).

A partir de la información recogida se advierte una gradiente que va desde un 40,1% de alumnos que tendrían mejor resueltas sus condiciones de vida, pasando por una franja intermedia de un 31%, hasta encontrar -en el otro extremo- un 28,3% de niños en condiciones socioeconómicas de extremas necesidades.

2. Actividades principales

Se diseñaron dos líneas principales de intervención: una con los docentes y otra con los alumnos y sus familias.

REUNIONES SEMANALES DE LOS DOCENTES

Entre las actividades, y como intersec-

ción de las mismas se destacan:

- 1) **Las reuniones de intercambio y reflexión crítica sobre la práctica y seguimiento de las maestras que actúan como docentes e investigadoras, conjuntamente con el equipo de coordinación.** Estas son semanales, con una duración de tres horas y una jornada mensual de cinco horas.
- 2) **El análisis continuo de la producción de los alumnos, tanto en el proceso de la escritura como en el de la lectura.**

Las reuniones semanales de los docentes se consideran un resorte esencial para socializar y confrontar las experiencias que se obtienen en el análisis de las estrategias individuales y grupales de los alumnos, así como de las estrategias creativas de los docentes. En estas reuniones, convergen y se confrontan todos los problemas, logros y dificultades, y se abren diversas perspectivas de análisis, con especial consideración de las expectativas del docente y de los posibles compromisos de los padres en diversos micromedios; sobre la situación particular de los repitientes; sobre los problemas individuales de los alumnos, particularmente en ciertos medios socioculturales y sobre el ausentismo reiterado de algunos grupos de alumnos.

En cuanto al análisis continuo de las producciones de los alumnos, se comienza por informar sobre la producción de la escritura.

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Algunos autores han establecido diferencias entre la escritura, como producción grafomotriz, y la escritura propiamente dicha, como formulación simbólica del lenguaje. Considerada como una

"grafopraxia" por Ajurriaguerra (Ajurriaguerra J., 1973 pág. 263), la escritura se vincula a las posibilidades motoras y al conocimiento de la lengua.

Este enfoque, ha dado lugar a numerosos estudios dedicados al análisis parcial de los aspectos motores del grafismo, con aportes para el conocimiento de la estética y de la personalidad infantil. En sus conocidos estudios sobre "La escritura en el niño", Ajurriaguerra destacó la utilidad de algunas escalas del desarrollo grafomotor, especialmente aplicadas a la patología de la producción gráfica de los niños.

De acuerdo con la definición operativa de la alfabetización y la definición de escritura en el proyecto, se trataba de analizar el proceso como función sociocultural para descubrir la aparición y desarrollo de la significación, o mejor dicho, el momento en que el niño puede acceder a la fase simbólica de la escritura para utilizarla directamente como signifiante, de tal modo que sea comprensible para el receptor.

CONSTRUCCIÓN EMPÍRICA DE UNA ESCALA

Para realizar ese seguimiento, no eran útiles las escalas mencionadas anteriormente, basadas en una definición motriz de la escritura. Por eso se debió construir empíricamente una escala apropiada utilizando la producción de los alumnos participantes en el proyecto.

Considerando la dimensión discursiva en la iniciación de la escritura, se decidió inducir quince-nalmente una escritura que respondiera a una consigna significativa, por ejemplo: "Escribanle a la Directora invitándola a visitarnos en el aula";

"¿Cómo festejaron en casa el Domingo de Pascua?"; "¿Qué te imaginas que puede dibujar en el aire la pipa del abuelo?"; "Escriban una cartita para los jugadores del Mundial"; "Cuenten lo que vieron en el álbum de fotos de la familia".

Recogidas las primeras producciones que tuvieron lugar en la semana del 23 de marzo, dos semanas después de comenzadas las clases, se observó una gran disparidad entre las mismas. Se decidió codificarlas y se configuraron 35 ítems, a los que se suman 6 que se refieren al dominio funcional del espacio.

Después de otras producciones recogidas cada quince días, se agruparon los ítems en cuatro rangos:

A) Ausencia de gestos gráficos; dibujos, trazos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales; números y letras.

B) Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo, sin contenido semántico.

C) Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua con significación progresiva, incompleta.

D) Texto continuo (o con separación léxica cada vez más definida) de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

INTENTOS DE INTERPRETACIÓN DE LA ESCALA

La escala empíricamente construida, parece responder a las comprobaciones de Vigotsky sobre las operaciones con signos (Vigotsky

L.S. 1979, p. 78) "como resultado de un proceso complejo y prolongado en el que la actividad con signos no es algo simplemente inventado o transmitido por adultos sino más bien algo que surge de lo que originariamente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal después de una serie de transformaciones cualitativas. Cada una de esas transformaciones, proporciona las condiciones necesarias para acceder al estadio siguiente, siendo a la vez condicionada por el estadio anterior; de este modo las transformaciones están vinculadas como estadios de un único proceso, de naturaleza histórica".

La consigna que se propuso a los alumnos no deja de ser insólita en el ingreso a "la cultura escolar" y para la representación popular del aprendizaje de la lectoescritura, que generalmente considera a las letras como el punto de partida.

Sin embargo, cuando se les solicita a los niños de la presente experiencia que escriban sobre contenidos complejos, todos los pequeños alumnos realizan una producción gráfica, existiendo muy escasas excepciones. En ningún caso aparecen los trazos más primitivos como desencadenamiento motriz, ni tampoco el garabato en espiral.

Así, en el rango A, algunos no realizan ningún trazo o producen solamente dibujos no relacionados con la consigna. Pero ya en los trazos no diferenciados se pueden encontrar esbozos de expresiones socioculturales de la escritura, por lo menos en la linealidad. Aparece por primera vez la letra que, aunque mezclada con otros trazos y signos, condiciona al rango siguiente.

En el rango B, se independiza la letra, más a menudo de imprenta

pero también manuscrita, que aparecía incluida en el rango anterior. Se presenta en distintas manifestaciones externas del sistema de escritura; lineales, continuas o discontinuas, y con formato textual, pero sin significación. Aunque la escritura no posee lecturabilidad se anticipa al rango siguiente.

En el rango C, aparecen las letras con los formatos del anterior pero con un uso que responde al intento creciente de producir escritura significativa. Estos intentos preparan el acceso al último rango D, donde figuran textos legibles de distinta complejidad y extensión.

A avanzado en la interpretación, podría considerarse que los alumnos incluidos en el rango A, con muy pocas excepciones en la primera producción, poseen una comprensión elemental del acto de escribir, y algunos llegan a la comprensión del "signo-estímulo" (Luria, 1987) en la escritura. En el rango B, manifiestan distintos grados del conocimiento externo del sistema de escritura, ya iniciado en el proceso de alfabetización emergente. Estos dos rangos, podrían considerarse de carácter intuitivo y preoperacional (según Piaget) o sincrético (según Wallon) o icónico (según Bruner) que "se rige, fundamentalmente, por principios de organización perceptiva y sus transformaciones internas, muy ligadas a la experiencia sensible" (Palacios J., 1979). Los niños captan las formas externas de la escritura, desde las unidades menores hasta el formato discursivo externo cada vez mayor. Saben que con los signos se puede escribir pero no saben cómo pueden expresar los contenidos del lenguaje a través de los mismos. Muchos manifiestan tener conciencia de que no producen significación y se preocupan por lograrla. Se encontrarían en un estadio preinstrumental (Luria A., 1987, pág. 48).

A partir del rango C, el niño utiliza los signos y también el formato que organizó anteriormente para expresar contenidos a través de intentos primarios que se aproximan, cada vez más, a la escritura significativa, francamente legible en el rango D. Evolutivamente ha avanzado en la elaboración de las estructuras operacionales (según Piaget); adquiere la capacidad de producir actos intelectuales que conducen al pensamiento categorial (según Wallon); accede al pensamiento "simbólico" que traduce la experiencia en lenguaje (según Bruner); transforma el lenguaje egocéntrico en lenguaje interior (según Vigotsky). Estaría, pues, en condiciones de utilizar sus precoces estrategias metalingüísticas y la toma de conciencia de su lenguaje hablado, para relacionarlo con el lenguaje escrito, transformando su anterior reconocimiento del mismo como símbolo de segundo orden en símbolo de primer orden (Vigotsky, 1979, pág. 74). Según la "teoría del esquema" (Strickland, 1983), sus conocimientos y experiencias anteriores le permiten acceder a la comprensión de la lectura y a producir escritura significativa.

ESCALA CONCEPTUAL: RANGOS PRE-INSTRUMENTALES Y SIMBÓLICOS

Se puede advertir, pues, una definida distinción entre los rangos A y B, por una parte, y los rangos C y D por la otra. Entre unos y otros se produce la transición entre el conocimiento externo y pre instrumental del sistema de escritura, y su uso para la expresión de contenidos significativos. Es decir, para reconocer la escritura como lenguaje. Los niños comprendidos en los rangos C y D, y sobre todo en este último, habrían logrado pasar definitivamente del "signo-estímulo" al "signo-símbolo", y con ello realizarían "un

3070 BRJE BEOTI SCE
 ROJBGO ROTCT S
 JORGE

Quasi 20000

Plasi y soloh y osoboo

y 20000 y

000000 y
y y y y

Gola

Natalia

dejesa a la historia y a la memoria

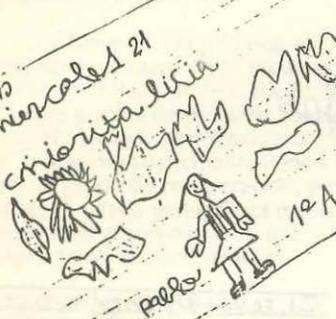
2011/CAALOS,

la zona es una zona

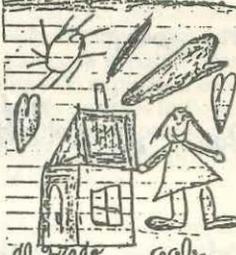
Quiten

21/3/90
 martes Lucia
 quiero abundia de
 mos
 quiere algun dia venir a visitarnos
 Pablo

21/3/90
 miercoles 21
 cristina Lucia
 quiere algun dia venir a visitarnos
 Pablo
 10A



21/3/90
 miercoles 21 martes
 quiero mucho
 quiero un regalo
 a mi grado
 al grado
 Lucia

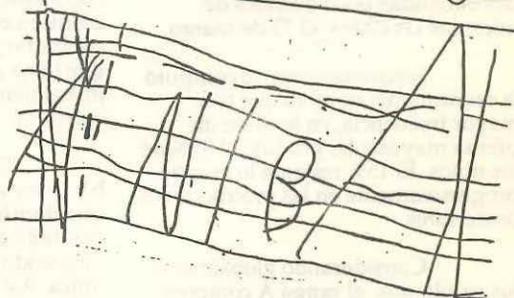


21/3/90
 miercoles 21
 Lucia
 quiero cadenger oca
 sementa
 o chiel
 teirnal
 primero a
 Lucia: quiero que venga a visitarnos. Gabriel

21/3/90
 martes 21
 dirección Lucia
 forgoner
 nombre nuevo
 Juan Ramon

DIREKTOGRA V ENGA A

VISITARNOS



LUCIA BENI PARA
 QUE TE DE NOS UN MENSA-
 SE HASITE PONES CONTEA
 TA Y BENI Y SI DE GUSTA
 QUEDATEACA PABLO

3. Rangos de alfabetización en las escuelas comprendidas en el proyecto.

Para clasificar a los alumnos según los rangos antes reconocidos, se omitieron los repitentes (aproximadamente el 12% de la muestra) y los que están en recuperación, todos los cuales son estudiados por separado. Se trata de seguir el proceso de aquellos que ingresan por primera vez a primer grado, en su mayoría con edades comprendidas entre 5 años y 8 meses y 6 años y 6 meses. En total suman 323 niños en la primera producción.

PRODUCCIÓN ESCRITA AL 23 DE MARZO DE 1990

Con excepción de los grados III y V, omitidos por razones técnicas, en el Cuadro 6 (Ver Anexo), figuran los 16 grados restantes y la distribución de los alumnos según rangos, de acuerdo a las producciones obtenidas poco después de iniciadas las clases, el 23 de marzo.

Separadamente se computó la escritura del nombre que con mayor frecuencia, en letra de imprenta mayúscula, produjo el 85% de los niños. El 15% restante lo escribe progresivamente en las producciones posteriores.

Considerando globalmente los resultados, el rango A comprende a 95 alumnos (29,5%). Es una cifra muy alta, y un análisis más profundo permite contabilizar, entre ellos, a 5 niños que no producen ningún gesto gráfico; 25 que realizan dibujos no relacionados con la consigna, uno que sí lo hace y 16 que copian lo que está escrito en el pizarrón o en carteles. Producen rasgos lineales indiferenciados 12 niños; el resto, 36,

introducen letras mezcladas con números, dibujos y trazos lineales. Conviene destacar que era la primera vez que los maestros impartían una consigna, inhabitual para los alumnos. Se puede suponer que algunas respuestas -los que no producen ningún gesto o realizan solamente dibujos- revelan la incomprensión de la consigna, perplejidad ante la misma, o inhibiciones ante la situación escolar.

El más alto número de alumnos, casi el 45%, se incluye en el rango B; el rango C alcanza al 16,15% y el rango D comprende el 7,14%. Como primera conclusión, puede decirse que la mayoría de los alumnos que ingresaron a las 16 escuelas computadas han iniciado ya antes su alfabetización, pero tienen diferencias de rangos muy pronunciadas. Son francamente dominantes los rangos A y B (74,22%) que solo tienen acceso al conocimiento externo del sistema de escritura o lo poseen. Se puede computar un 23,25%, no despreciable, que tiene acceso o ya posee el uso instrumental y simbólico de la escritura.

Estos resultados, comprueban, una vez más, la heterogeneidad que domina en la escuela real y que contradice el concepto de igualdad implicado en los ideales de la escuela única. Así como se reconoce la existencia de circuitos escolares donde se educan poblaciones de distinta extracción social (Braslavsky, C., 1985), en las aulas de primer grado se evidencia, objetivamente, que ya en el punto de partida existen diferencias en los aprendizajes sociales adquiridos. Una lectura atenta del Cuadro 6, demuestra que en todas las escuelas se manifiesta la heterogenei-

dad, pero que en 10 escuelas (más de la mitad) no aparecen alumnos en el rango D y que en 4 de ellas, los niños no llegan al rango C. Se puede advertir, pues, heterogeneidad en el aula y heterogeneidad entre las escuelas. Es obvio que este hecho afecta a la práctica individual del docente y a la política educacional que considera a la escuela como "la institucionalización social de la circulación de saberes" y "su distribución igualitaria" (Cullen, C., 1990).

PRODUCCIÓN ESCRITA AL 7 DE JULIO DE 1990

En el cuadro 7 (Ver Anexo), se presentan los resultados obtenidos el 7 de julio. Por las mismas razones que en el anterior, no se computan las dos escuelas que no figuraban en marzo, y se omite una más, la N^o 9 del Distrito Escolar 13.

Se puede observar un notable descenso en el rango A, que ahora solo comprende al 2,35% del universo considerado, y en el rango B, que representa solo el 18,2%.

Aumentan muy significativamente los rangos C y D, que ahora ascienden, respectivamente, al 34,2% y al 36,2%. La relación recíproca entre los rangos A y B, pre-instrumentales, y los rangos C y D, significativos, se ha invertido a favor de estos últimos. Se registran 27 ausentes (9,1%), así considerados por tener un alto porcentaje de ausencias, generalmente intermitentes, y que le han impedido producir el registro con regularidad.

En el Gráfico 2 (Ver Anexo) se comparan los perfiles de los registros de escritura del 23 de marzo y del 7 de julio de 1990. En el segundo registro los rangos se estratifican con mayor regularidad, cruza con el primero y

asciende desde los rangos cualitativamente más bajos hacia los más altos, invirtiendo la dirección del anterior.

A primera vista, se puede comprobar que en el registro inicial aparecen nueve grados, la mitad de los computados, que no presentan ningún alumno en el rango D. (Ver Cuadro 6 en Anexo). En el mes de julio, todos los grados tienen alumnos en dicho rango, por lo menos uno en la escuela IX, dos en otras cuatro escuelas, y luego la cifra asciende hasta llegar a 20 -sobre 29 inscriptos- y a 24 -sobre 26 inscriptos-, en las escuelas I y XI respectivamente (Ver Cuadro 7 en Anexo).

PRODUCCIÓN ESCRITA AL 8 DE NOVIEMBRE DE 1990

En el Cuadro 8 (Ver Anexo) se exponen los datos de las producciones escritas obtenidas el 8 de noviembre.

Se puede observar que no aparece ningún alumno en el rango A, y que se manifiesta un apreciable ascenso en el rango D, respecto de la producción anterior. El rango pre-instrumental B representa el 6,7%; los rangos C y D suman el 88,8%. Se han producido 9 pases (2,8%) y se registran 14 ausentes (4,3%) de los cuales tres figuran como desertores.

Cabe señalar que el ausentismo, registrado también en los cuadros anteriores, aparece como uno de los obstáculos que más dificultan la alfabetización, y que se presenta, habitualmente, entre los niños que proceden de hogares con mayores necesidades básicas insatisfechas.

En términos cuantitativos, pues, en las producciones del mes de noviembre, los rangos pre-instrumentales y el primer rango de acceso al simbo-

lismo han disminuído a favor del rango D, que representa el 67,8% con el uso de la escritura como significante. El 21%, que se categoriza en el rango C, se halla en pleno acceso al término del proceso de simbolización. Se puede comprobar que los que permanecen como remanentes en el rango B han realizado progresos a pesar de no haber superado la condición pre-instrumental de su escritura. Sin embargo, analizando caso por caso, se encuentran problemas individuales o sociales, o a la vez individuales y sociales, que podrían estar determinando sus dificultades. Aparecen entre ellos 10 niños con problemas individuales tales como: dificultades acentuadas en el lenguaje oral, poco crecimiento, un niño operado cuatro veces de los pies que además tiene dificultad de expresión oral un niño con problemas neurológicos, uno inmaduro y disperso, uno con rasgos de enanismo que no controla esfínteres. Entre esos niños, hay 5 que manifiestan problemas socio-familiares importantes, tales como: uno vive en casa tomada; otro en el hogar Naval; otro está bajo la tutela del juez de menores; otro, a la salida de la escuela, es encerrado por la madre en un cuarto del negocio del baño sauna donde ella trabaja (pseudo prostíbulo).

Aparte de esos casos, donde se entrecruzan problemas sociales e individuales, aparecen otros nueve

niños con problemas socio-familiares tales como: un hijo de madre soltera, ésta habla con monoslabos, vive en casa ocupada junto con otras familias; otro niño con madre alcohólica que encierra a sus hijos; una madre que cambia de compañero frecuentemente; otro con separación violenta de los padres; un niño rechazado o desvalorizado por la madre; hay dos niños originarios de Santiago del Estero y Córdoba que se integraron tardíamente.

Se observa como dato significativo, entre todos estos alumnos, que trece de ellos han tenido escolaridad discontinua a causas de las ausencias que generalmente se relacionan con los problemas sociofamiliares.

Finalmente, el Gráfico 3 (Ver Anexo) representa los perfiles de los registros de escritura obtenidos respectivamente en julio y en noviembre de 1990, así como el Gráfico 2 representaba los perfiles obtenidos en marzo y en julio del mismo año. A través de ambos gráficos, se puede observar un progresivo desplazamiento desde los rangos pre-instrumentales (A y B), dominantes en la primera producción, hacia los rangos simbólicos (C y D), con franco dominio, en la última etapa del rango D, que, como se dijo, culmina la prehistoria de la escritura infantil.

4. Algunas Hipótesis

HIPÓTESIS SOBRE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA

Con los datos presentados no se pretende llegar a ninguna conclusión. Este proyecto actúa como investigación exploratoria que solo aspira a elaborar hipótesis para ser convalidadas en posteriores investi-

gaciones controladas.

Ya fueron llamativos los cambios observados el 7 de julio, cuando habían transcurrido poco más de tres meses desde la iniciación de las clases. Esos cambios se acentúan enfáticamente en noviembre y corroboran la suposición de que los mismos no sólo pueden ser el

producto de la alfabetización emergente. Parece legítimo elaborar una hipótesis sobre los efectos posteriores de la enseñanza, por lo menos cuando los maestros han sido formados en principios que reconocen la cooperación entre el aprender y el enseñar, y pueden desarrollar su creatividad en un modelo didáctico holístico y tan flexible como corresponde a la complejidad del hecho educativo.

HIPÓTESIS SOBRE LA UNIFICACIÓN DE LOS RANGOS

Volviendo sobre la heterogeneidad de las escuelas y de la población descriptas al comenzar la segunda parte, los primeros análisis no permiten encontrar correlaciones con la heterogeneidad de los rangos de alfabetización descubiertos en la primera producción de escritura de los alumnos. La concurrencia o no al jardín de infantes, la calidad de los mismos, el compromiso de los padres y otros factores más intangibles, pueden participar como variables intervinientes.

Según las primeras correlaciones intentadas por estudiantes que participan en la investigación, los padres de los niños comprendidos en el rango A, en su mayoría han tenido escolaridad primaria completa, pero también son muchos los que han completado la secundaria. Si bien la mayoría de los que están en el rango D proceden de familias más favorecidas, también algunos proceden de familias con condiciones socio-educativas menos favorecidas. En el mes de marzo, cinco de los 7 grados que tienen alumnos en el rango D, coinciden con las escuelas de población más favorecidas, mientras que los otros dos se integran respectivamente en cada uno de los grupos de escuelas restantes. Los dos grados que tienen solamente alumnos en los rangos A y B, pertenecen al grupo

intermedio de escuelas. Estas diferencias tienen consecuencia para la relación de inter pares en el trabajo grupal ya que, en el punto de partida, acentúa las desventajas de los grados con condiciones socio-educativas más desfavorables.

Sólo parece comprobarse que en el punto de partida se encuentra cierta paridad global entre la heterogeneidad de los rangos y la heterogeneidad de la población y de las escuelas.

Téngase presente que en marzo aparecen cuatro rangos de alfabetización muy diferenciados con fuerte incidencia de los más elementales. Pero en noviembre, a pesar de que, obviamente, la heterogeneidad de la población y las escuelas es la misma los rangos se modifican: desaparece el A; el B disminuye notablemente y sus integrantes presentan problemas individuales o de patología social; existe gran probabilidad de que el C, ya disminuido, rápidamente se integre en el D.

En consecuencia, la heterogeneidad en el punto de partida tiende a desaparecer al final del primer año de escolaridad, con la excepción de algunos alumnos que necesitarían un apoyo más intensivo y que pueden avanzar en el segundo año de la experiencia o, eventualmente, recibir educación especial, y de los ausentes, cuya categorización permanece incierta, planteando el ausentismo como un serio problema cuyo origen social es altamente probable.

Estos resultados permitirían formular una hipótesis optimista acerca de la posibilidad que tiene la escuela, si cumple con determinadas condiciones, de aproximarse a la meta de una distribución igualitaria del conocimiento, a pesar de la heterogeneidad del punto de partida. Más aún, si se tiene en cuenta que esta

particular experiencia tiene lugar en una de las más graves situaciones de crisis social y educativa. Algunos seguimientos quincenales permitieron observar que el proceso reproduce evolutivamente los rangos, por lo menos en su tendencia y que el mismo parece ser independiente de

las condiciones socio-educativas de las familias de los alumnos, pero que sí podrían depender de la enseñanza y su calidad. A ese respecto, se presenta el seguimiento de tres niños del mismo grado (XVII), tal como lo muestran las Figuras 5 a 7, a partir de la siguiente página.

5. Calidad de las Producciones

Hasta ahora se ha informado sobre la producción de los alumnos cuantificando los resultados. Sin embargo, la calidad de la producción es un dato que merece ser especialmente considerado, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de niños de 6 años de edad que solo han recibido enseñanza en el presente ciclo lectivo de menos de nueve meses de duración.

El instrumento de la escritura, cobra vida en las producciones de estos pequeños, proyectando sus mundos imaginarios, sus reflexiones, sus afectos, sus saberes, íntimamente relacionados con sus vivencias cotidianas y conservando la furscura original de su habla.

Es posible elaborar una hipótesis acerca de los efectos de la calidad de la enseñanza sobre los resultados cualitativos de la producción de los alumnos, que podría ser sometida a una investigación controlada. En este sentido, este proyecto dio lugar a una variedad de produc-

ciones que podrían ordenarse, aproximadamente, según las siguientes manifestaciones:

- variedad de propuestas discursivas; mensajes, cuentos, relatos de experiencias, expresión de vivencias, etc.;

- variedad de temáticas; en cada grado, en función de los reales intereses del grupo y de los contenidos de las distintas disciplinas curriculares, reflejando la instrumentalidad de la escritura frente a múltiples situaciones;

- variedad de producciones individuales; en respuesta a la consigna dada por el docente para todo el grupo, evidenciado la riqueza de posibilidades expresivas y realimentando la motivación para la apropiación de la lengua escrita por parte de los niños.

Tal variedad puede verse reflejada en los ejemplos seleccionados, y que conforman la Figura 8 que se muestra más adelante.

6. Seguimiento del Proceso de Lectura

La evaluación objetiva de la lectura ofrece mayores dificultades que la evaluación de la escritura y presenta mayores riesgos de subjetivismo, entre otros motivos porque, a diferencia de lo que ocurre

con la escritura, es difícil obtener materiales adecuados.

La escritura se registra periódicamente, las producciones se conservan, se pueden analizar y comparar su evolu-

Figura 6. Seguimiento de Leandro Lionel

Clatz y Dierismano

LIONEL

21/3

ADVOACINSRTDA 1.25-34

GAFOBDIA

LIONEL

6/6

el venemira lamarupera

Lionel

Fuimos a Lodigios

La girafa quería un mil
El mono al lado de la boca
El cocodrilo dormía en el agua

Los tortugui tomaban sol
En el micro comimos golosinas
Fuimos a las umecas



18/9

LIONEL

Leandro Lionel, seis años, hizo Jardín. Nacido en Argentina, en zona urbana. Nivel social medio bajo. Padre con primaria completa, desocupado. Madre con primaria completa, trabaja como doméstica.

mi habitación

la pena jugó en los char
quitos

Como un contenedor que
el sol usó

a mi casa una cabaña
y el niño lo educaba

amel 3/10

Figura 7. Seguimiento de Gustavo Z.

G-U-S-T-A-V-O

~~Me gustaría tener un perro del tipo con~~
~~color negro y blanco en el patio porque me~~
~~gustaría vivir en una casa nueva~~

21/3

~~me gustaría tener un perro del tipo con~~
~~color negro y blanco en el patio porque me~~
~~gustaría vivir en una casa nueva~~

gustaría 20/6

GUSTAVO

me gustaría tener un
perro del tipo con
color negro y blanco en
el patio porque me
gustaría vivir en una
casa nueva

16/5

Me gustaría tener un perro del tipo con
color negro y blanco en el patio porque me
gustaría vivir en una casa nueva

21/8

Gustavo

Gustavo, seis años, hizo Jardín. Nacido en Argentina, en zona urbana. Nivel social medio. Padres con secundaria completa, empleados

ción. No ocurre lo mismo con la lectura, ni siquiera con registros de cassettes o similares porque, aún cuando se desgraban, no es fácil objetivar y comparar todos los detalles.

Anteriormente se ha hecho una referencia crítica a los test predictivos de la iniciación en lectoescritura, que en realidad se referían a la escritura como función psicomotriz y poco tenían que ver con la lectura. Por lo menos, eso ocurrió con los test más empleados en América Latina, ya que no se ignora la producción de test más complejos destinados a evaluar la lectura en diversos niveles de comprensión. Las críticas que se incluyen entre las objeciones generalizadas en los últimos tiempos, se refieren a la condición relativa de todos los test, cuyos efectos más negativos se expresa en la rotulación que genera bajas expectativas en los docentes.

Actualmente, se ofrecen otras alternativas (Chittender E. y Courtney R., 1984) que reemplazan el uso de los test por una documentación cuya base es la observación de los maestros. *Se trata de una observación sistemática, orientada y suficientemente registrada. Como se verá, también se trata de resolver la necesidad de documentar el proceso de lectura por medio de registros más tangibles.*

OBSERVACIONES Y DESCRIPCIONES DE LOS MAESTROS

Las observaciones de los maestros pueden ser formales e informales. Las actividades del aula ofrecen numerosas oportunidades de observación, más aún cuando el docente actúa como maestro e

investigador.

Existen situaciones que son especialmente propicias para ese propósito. El simple manejo del libro cuando el niño llega a la escuela, cómo lo toma, cómo lo hojea en qué dirección lo hace, cómo observa las ilustraciones y cómo reacciona ante ellas, son algunos indicadores sobre la familiaridad que han tenido con los libros. En el momento del cuento leído puede observar sus expresiones, sus gestos, sus reacciones verbales o vocales, sus interrupciones o preguntas, sus predilecciones por distintos discursos o contenidos, elementos que se ofrecen como indicadores del interés y la comprensión del niño. En la biblioteca o rincón de lectura, puede advertir si el niño elige y qué es lo que elige: libros de imágenes con escritura, informativos o recreativos cuando avanza el año. En las clases referidas a otros contenidos curriculares, puede ver si recurre a revistas, manuales o textos.

Los maestros que participan en el proyecto han registrado numerosas observaciones a este respecto, que aún deben ser procesadas.

PRUEBA PARA LA REPRODUCCIÓN VISUAL DE LA LECTURA ORAL

Para obtener un registro más tangible, se decidió ensayar un instrumento que se origina en la construcción de pruebas informales.

Esta prueba permite observar cómo evoluciona su lectura oral, con habilidad y comprensión, hasta llegar a la lectura fluida.

Después de varios ensayos y con modelos experimentados, se

elaboró una guía que codifica diversas conductas previsibles. (Ver Guía de Codificación en la siguiente página).

La prueba consiste en lo siguiente: El niño lee un texto impreso (libro, revista...) El maestro tiene reproducido el texto en una página donde hace las anotaciones indicadas por el código y otras observaciones. De ese modo queda registrada una reproducción visual de la lectura oral realizada por el niño.

Al reproducirse periódicamente la prueba, puede advertirse visualmente la evolución de la lectura oral de Natalia (Ver Figuras 9 a 11 en las páginas sucesivas)

EL SEGUIMIENTO

Una comisión tomó a su cargo la realización de una experiencia que tendría lugar con tres alumnos de cada una de las aulas. Dicha comisión se ocupó de la selección de los materiales, realizó el seguimiento en tres ensayos sucesivos, analizó los datos y resumió los primeros resultados.

El material empleado para el primer registro reunió las siguientes características:

- texto breve, con palabras repetidas.
- ilustración acorde con el texto, que permite ser empleado como clave.
- perteneciente a la biblioteca del aula.

Se les pidió a los docentes que los niños se familiarizaran previamente con el material para enriquecer, de este modo, sus

estrategias lectoras.

La muestra se tomó sobre los 17 grados que participaron de esta experiencia durante los meses de junio y julio. Se solicitó a los maestros que seleccionaran tres alumnos que se encontraron en distintos rangos en su producción escrita: B, C, y D.

La lectura se tomó a cada niño dentro de la propia escuela. La investigadora se reunió con ellos en forma individual, en un lugar tranquilo -biblioteca, cocina, sala de maestros- y entablaron una conversación previa a la lectura.

Se documentó la lectura, registrándola con el código antes mencionado en las planillas de observación y anotando los datos de interés que surgían de la entrevista. Se pactó luego con los niños el compromiso de continuar en esta tarea compartida de lectura.

En la segunda oportunidad, el registro se hizo en el mes de octubre. La propuesta fue que el alumno se familiarizara grupalmente con el texto en presencia de los observadores.

Se eligió un texto que no se había leído en el aula con el propósito de observar cual era la recepción del material, cómo interactuaban -leyendo entre ellos, comentando, mirando las ilustraciones- y por último su competencia lectora.

A través de la entrevista se recabó información sobre su gusto por la lectura materiales preferidos, lectores adultos que los ayudaban en su tarea y sus propias reflexiones acerca de cómo lograban los avances en su proceso de adquisición de la lectura.

CODIGO PARA LA OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE PRUEBAS DE LECTURA

Símbolo	Conductas Observadas
MC (*)	mueve la cabeza
SD (*)	señala con el dedo
IC (*)	usa las ilustraciones como clave
P x P (*)	palabra por palabra
IT (*)	inventa el texto
↑↓ <u>quiero</u>	sube o baja el tono de voz repetición
quieto quiero	sustitución
quieto ✓ quiero	autocorrección
quiero	omisión
no/quiero	pausa (una barra por segundo)
no ^{te} quiero	inserción
<u>quiero</u>	ayuda del docente
<u>quiero u</u>	silabea
quiero ~~~~~	deletrea
quiero □	usa la letra inicial como clave; aísla la letra inicial
·X	puntuación ignorada
↔ no P quiero	vuelve atrás o se adelanta para hallar claves en otras páginas del libro pausa larga
— — — — — —	silabea y luego lee la palabra completa
LF	lectura fluida
LE	lectura expresiva

(*) Señalar en el margen izquierdo.

Figura 9.

GRADO Nº XIV

NOMBRE DEL ALUMNO..... Natalia Cavallo

EDAD 6 años FECHA..... 6/7/90

LA PIPA DEL ABUELO

- El abuelo de Martín tiene una pipa muy negra que echa un humo muy blanco. *negro*
- Abuelito, ¿qué fumás? -le preguntó Martín.
- Un barrilete que quiere reparar. *que quiere*
- Abuelito, ¿qué fumás?
- Un pájaro blanco que quiere volar. *a paloma*
- Abuelito, ¿qué fumás?
- Un velerito para ir por el mar.
- Abuelito ¿qué fumás?
- Un abuelo gordo...
- ...y un nieto chiquito...
- ...que van a jugar.

Natalia se acerca al texto produciendo una lectura fluida en algunas palabras y oraciones que se repiten y rílabando otras en las que aún encuentra dificultad.

Figura 10

GRADO Nº XIV

NOMBRE DEL ALUMNO Natalia Cavallo

EDAD..... 6 FECHA 10/90

LOS CARAMELOS

¡Los caramelos!

muy despacito

¿Dónde están los caramelos de menta?

Ana mira la mesa y el suelo.

Las marcas de las patas de Pelusa indican un camino.

Y Ana se da cuenta de todo.

Pelusa está comiendo el último caramelo.

Ana pierde la calma:

¡Esto es el colmo, Pelusa!

Pelusa consuela a Ana.

¡Con Pelusa uno no puede pelearse!

Pelusa adora los caramelos de menta.

Come los caramelos en un minuto.

Aproximación a la lectura

Lectura

Lee fluidamente, en voz baja

Figura 11.

GRADO Nº

NOMBRE DEL ALUMNO..... *Natalia*

EDAD..... *6* FECHA..... *23/11/90*

QUIOSCO EN PELIGRO

Un día, Luis se ofreció para ayudar a doña Pablina.

"Chau quiosco", pensaron los chicos, ¡con la de golosinas que puede comer el gordo Luis!"

Esa tarde, a la salida de la escuela, los chicos se abalanzaron, como siempre, sobre el quiosco. Y ¡qué cosa!. El estante de los chocolates estaba medio vacío.

Y sí: Luis había estado limpiando el estante de los chocolates. *ten* *chicos*

Los mal pensados se pusieron un poquito colorados de *ju* vergüenza.

Esa tarde, muchos chicos convidaron a Luis con chocolate.

Que es más dulce, dicen, cuando se come en compañía.

Aproximación a la lectura

Lectura

Para el tercer registro, la toma se realizó en los últimos días de noviembre. El texto elegido perteneciente a la biblioteca del grado y la modalidad de la entrevista fue la siguiente: se conversó en forma individual con el niño sobre el libro. Si no lo conocía, se le leía la primera historia y él continuaba con la segunda. Al final, se incluyeron preguntas de comprensión inferencial, consignando las respuestas del alumno.

PRIMEROS RESULTADOS

Reunido el material de las tres tomas, los datos permitieron comprobar cómo se producía la lectura en estos niños.

En el primer acercamiento, se encontró a la mayoría de los chicos muy interesados en cumplir con aquello que se le solicitaba. Un grupo importante se acercó entusiastamente al texto, realizando una aproximación a la lectura, apelando a la ilustración como clave, al recuerdo y recreación que podían hacer del texto a partir de su experiencia previa. A otros niños, que representan aproximadamente una tercera parte de la muestra, se los encontró haciendo un tránsito a la lectura, y se observó que leían entrecortadamente, con pausas prolongadas, repeticiones, sustituciones u omisiones y que segmentaban algunas palabras con frecuentes sílabas o deletreos.

Dentro de este mismo grupo, otros chicos mostraron una fluidez creciente ya que leían sin dificultad la mayor parte del texto y

sólo se encontró lentificación en su velocidad lectora y pequeños errores aislados. Un número muy reducido produjo una lectura fluida y expresiva.

Si bien en el punto de partida se eligieron niños cuyas producciones se encuadran en los distintos rangos, se observa en el tercer registro, al finalizar el año, que la mayoría de los alumnos leen fluida y expresivamente o con fluidez creciente y un número escaso lo hace con alguna dificultad.

En este momento se puede evaluar que la comprensión literal e inferencial acompaña, en la casi totalidad de la muestra, la lectura en voz alta y sólo dos alumnos se guían erróneamente por la imagen.

Se destaca que a través de conversaciones con los niños, éstos se mostraron entusiasmados por la lectura y demostraron haber establecido vínculos afectivos muy fuertes con los libros, sobre todo a través del contacto que tuvieron en el aula con el material de la biblioteca.

Los textos utilizados para la documentación de la lectura fueron los siguientes:

- Toma 1: Graciela Montes, "La pipa del abuelo", Libros del Quirquincho, Bs.As., julio 1989.
- Toma 2: Cukier, Rey, Tornadú, "Páginas para mí" I, Aique Grupo Editor: "Los caramelos"
- Toma 3: "Historia del quiosco", Quiosco en peligro, en La Biblioteca primer estante, Aique Grupo Editor

7. Los Alumnos que Repiten

Del total de la muestra,

surgen 38 alumnos que repiten por

primera, segunda, o más veces el primer grado. Las edades oscilan entre los 7 y 10 años a cumplir; la edad promedio es de 8 años. Se incluye en dicho seguimiento a los niños que proceden de grados de recuperación (6 niños) en cuyo caso, la mayoría han repetido por segunda y tercera vez. Además se consideran a los que concurren a una escuela de recuperación (5 niños).

Analizando el grado de escolaridad de los padres, se obtienen los siguientes datos: el 20% son analfabetos, el 74% se ubicaría en primaria completa e incompleta y el 5% ha terminado sus estudios secundarios.

En su mayoría corresponden a distritos periféricos, hogares menos favorecidos y medio socio-cultural bajo. Un grupo de cinco alumnos inicia tardíamente el ingreso a primer grado; en todos los casos son niños que vienen del interior.

LOS REGISTROS DE ESCRITURA HASTA AGOSTO

Del análisis del primer registro, se observa que la mayoría de los niños puede escribir su nombre y hacer presente el dibujo como intermediario. A partir del segundo registro, el 20% de los niños se encuentra en el nivel B; a partir del tercero y cuarto, oscilan entre el B y C y a partir del quinto se ubican entre C y D. Todos utilizan letra cursiva, en solo tres casos intercalan imprenta y cursiva.

Resumiendo, al iniciar el mes de agosto un 24% de los niños se ubica en el nivel D, pudiendo expresar en forma espontánea textos breves y significativos. Los docentes manifiestan que una vez alcanzado

el nivel C y D los niños muestran mayor entusiasmo y en algunos casos comienzan a asistir con frecuencia a clase.

Se observa, en aquellos niños en los cuales no existen problemas orgánicos o patologías severas, un rápido progreso. Se inician en su nivel B, y alcanzan, a partir de la cuarta toma, el nivel C; a mediados de julio y comienzo de agosto, cuatro de los nueve repetidores se encuentran en el nivel D. En algunos casos se observan regresiones al nivel anterior, pero si se mantiene el presentismo, esto no vuelve a producirse.

REGISTROS DESDE AGOSTO HASTA NOVIEMBRE

Analizando los registros de escritura de agosto hasta mediados de noviembre, se observan progresos significativos en todos ellos.

Un total de 21 niños se encuentran en el rango D, 14 en el rango C y 2 en el B.

Del grupo de niños ubicados en el rango D, se puede decir que una vez adquirida la escritura de un texto completo y significativo, se sienten autoestimulados por sus progresos y realizan producciones cada vez más ricas. (Ver Figura 12, más adelante).

Del grupo ubicado en el rango C, se observa que, en su mayoría, han realizado su retroceso del rango D, para ubicarse finalmente dentro de las mejores producciones de este rango C (Ver Figura 13 más adelante).

Los dos alumnos que permanecen aún en el rango B,

tienen características particulares; el primero, perteneciente al grado XII; presenta un marcado ausentismo y falta de continuidad en la tarea. El segundo pertenece al grado V (Esc. de Recuperación N° 5) y presenta serios trastornos emocionales y dificultades de adaptación.

RELACION PADRES-NIÑOS-ESCUELA

Merece especial atención la relación que se establece entre los padres-niños-escuela en este proceso, teniendo en cuenta que en su mayoría estos niños pertenecen a grupos familiares desfavorecidos y cuyos padres no han concluido la escuela primaria.

En el caso de los niños cuyos padres son analfabetos o semianalfabetos, se observa que todos han alcanzado el rango D, a pesar de no recibir ayuda escolar en la casa. Existen, sí, un alto compromiso e interés por parte de los padres hacia la tarea, sobre todo al ver el progreso de sus hijos.

Se ha escuchado decir a

algunos de ellos:

..."Escucho leer a mi hijo y yo también quiero hacerlo" ...

..."Estoy aprendiendo a escribir mi nombre con el cartel de la nena; ¿vió, ahora le puedo firmar las notas?..."

..."Señorita, le compro el cuentito de Fabulandia porque otro no puedo, lo leemos juntos..."

Se puede destacar en los niños que ingresaron como repetidores logros significativos:

- * Mayor asistencia a clase
- * Presencia de los padres
- * Interés por el cuento, manejo de libros y revistas, rincón de biblioteca.
- * Mayor fluidez en la expresión oral y utilización del lenguaje hablado.
- * Algunos de ellos "se resisten" a copiar títulos o consignas, las elaboran y producen por sí solos.
- * Modificación de estereotipos adquiridos - (silabeo)-.

DESCRIPTORES

Educación Primaria - Investigación-acción
- Lectoescritura - Metodología del aprendizaje - Teoría del aprendizaje..

Co-autores en PARTE II: puntos 1 a 5, Nelda D. Natali y Nora M. Rosen; punto 6, Graciela B. Devoto, Laura E. Samos y Lidia E. Cassia; punto 7, Gloria M. Morejon. Participaron las docentes: María C. Antonelli, Graciela Cagnolo, Beatriz Depetris, María G. Gil Gomez, Ana M. Lombardo, Alicia Martiarena, Marta B. Masanova, Isabel Moreno, Antonia Pacheco, Marta S. Salgueiro, María M. Spinelli, Andrea M. Trubbo y Elba M. Vera y colaboraron los estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

REFERENCIAS

- AARON, I.E.; CHALL, J. S.; DURKIN D.; GOODMAN, K.; STRICKLAND, D. S. (1990) "The past, present and future of literacy education: Comments from a panel of distinguished educators". Part I and II, en "The Reading Teachers", vol. 43, nº 4 y nº 6, Enero y Febrero 1990.
- AJURRIAGUERRA, J. (1973) "Manual de Psiquiatría Infantil". Ed. Toray. Masson, S.A., Barcelona.
- ALLEN, R. (1974) "Manual de Psiquiatría Infantil". Ed. Toray. Masson, S. A., Barcelona.
- BRASLAVSKY, B. P. de (1972) "Actualidad de la querella", Prólogo de la versión portuguesa de "La querella de los métodos", Universidad de San Pablo, Brasil.
- BRASLAVSKY, B. P. de (1983) "La lectoescritura en el ciclo básico de un diseño curricular", en *Lectura y Vida*, IRA, Bs. As., nº 2, 3, y 4.
- BRASLAVSKY, B. P. de (1983) "La Lectura en la Escuela". Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, B. P. de (1984) "Alfabetización y Curriculum", en *Contexto*, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, B. P. de (1985) "El método: ¿panacea, negación o pedagogía? en "Lectura y vida", Buenos Aires, Argentina.
- BRASKAVSKY, C. (1985) "La Discriminación Educativa en la Argentina". FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1988) "Realidad Mental y Mundos Posibles". Ed. Gedisa, Barcelona.
- CILIBERTI, B. S. (1990) I.R.A. Newark, EEUU.
- CLAY, M. M. (1989) "Involving teachers in classroom Research", en "Teachers and Research", I.R.A. Newark, EEUU.
- CONDEMARIN, M. (1984) "La teoría del esquema: implicaciones de la comprensión lectora" en "Lectura y Vida", año 5, nº 2, Buenos Aires, Argentina.
- CULLEN, C. (1990) "La escuela como vigencia de lo público en la crisis del Estado". Secretaría de Educación de la M.C.B.A. Dirección de Planeamiento. Mimeo.
- CHITTENDEN, E.; COURTNEY, R.; (1989) en Strickland, D. S. and Mandel Morrow, editors, "Emerging Literacy", I.R.A., Newark, EEUU.
- ELKONIN, D. B. (1973) USSR, en "Comparative Reading", John Downing Ed.; The MacMillan Company, New York, Collier-MacMillan Limited, London.
- EZPELETA, J. (1989) "Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina". UNESCO-OREALC. Santiago, Chile.
- FILMUS, D. (1990) "No desvalorizar la escuela pública", en diario "Clarín", 03/08/90.
- FREINET, C. (1978) "El método natural". Barcelona. Ed. Laia.
- HUBERMAN, A. M. (1973) "Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación", Serie experiencias e innovaciones en educación, UNESCO, OIE.

- HALL, M. A. (1972) "The Language Experience Approach for the Culturally Disadvantaged", ERIC/CRIER and the International Reading Association, Reading Information Series: Where do we go?; Newark, Delaware, EEUU.
- IGLESIAS, L. F. (1979) "Didáctica de la libre expresión", Ed. Pedagógicas, Buenos Aires, Argentina.
- LIBERMAN, J. y otros (1974) "Journal of Experimental Child Psychology", 18, 201, 212, The University of Connecticut, EEUU.
- LUNDBERG, FROST, PETERSEN (1988) "Efectos de un programa extensivo para estimular la conciencia fonológica en niños preescolares", en "Reading Research Quarterly", I.R.A., nº 3.
- LURIA, A. (1987) "Materiales para la génesis de la escritura en el niño", en la Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS, antología. Edit. Progreso, Moscú.
- MANRIQUE, A. M. B. de, y GRAMIGNA, S. (1987), "Iniciación a la lectoescritura", Ed. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.
- M.C.B.A. Secretaría de Educación. 1986. "Diseño Curricular para la Educación Primaria Común".
- M.C.B.A., agosto de 1989 "Lineamientos políticos de la gestión de gobierno de la Educación Municipal". Mimeo. Secretario: Osvaldo Devries; Sub-secretario: Daniel Filmus; Directora Gral. de Planeamiento: Herminia Ferrata; Directora de curriculum: Graciela Lombardi; Dir. de Investigación: María Rosa Almandoz.
- M.C.B.A., 1989 "Diseño Curricular para la Educación Inicial".
- ONG, W. J. (1982) "Orality and Literacy", Methuen & Co. Londres y New York.
- PALACIOS, J. (1979) "J. S. Bruner: una teoría de la Educación" en "Infancia y aprendizaje", nº 7, Madrid, España.
- PEDAGOGIE FREINET. (1980) "Pour une méthode naturelle de la lecture", Ed. Custeman, París, Francia.
- PERELSTEIN, B. (1952) "Positivismo y antipositivismo en la Argentina", Ed. Procyon, Buenos Aires, Argentina.
- PONCE, A. (1974) "Educación y lucha de clases" en Obras completas, Tomo III, Ed. Cartago, Buenos Aires, Argentina.
- SMOLKA, A. L. BUSTAMANTE (1988) "A crianca na fase inicial da escrita: A alfabetizacao como proceso discursivo", Cortes Editora, Editora da Unicamp, 2a. edición, Brasil.
- STEINHOUSER, L. (1984) "Investigación y desarrollo del curriculum", Ed. Morata, Madrid, España.
- STRICKLAND, D; MORROW, L. M. (1989) "Emergency Literacy: Young Children Learn to Read and Write". IRA. Newark, Delaware, USA.
- TEALE, W. H.; SULZBY, E. (1989) "Emergency Literacy: new perspectives", en Strickland, D., Morrow L. M., capítulo 1 IRA, Newark, Delaware, U.S.A.
- VIGOTSKY, L. S. (1979) "El Desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores". Ed. Grijalbo, Barcelona.
- VENEZKY, R. L.; WAGNER, D. A.; Editors, "Toward Defining Literacy"; I.R.A.; Newark, EE.UU.

ANEXO
Gráficos y Cuadros



Gráfico 1. Localización de las escuelas del proyecto y caracterización de la población atendida (ver conjuntamente con Cuadro 2).

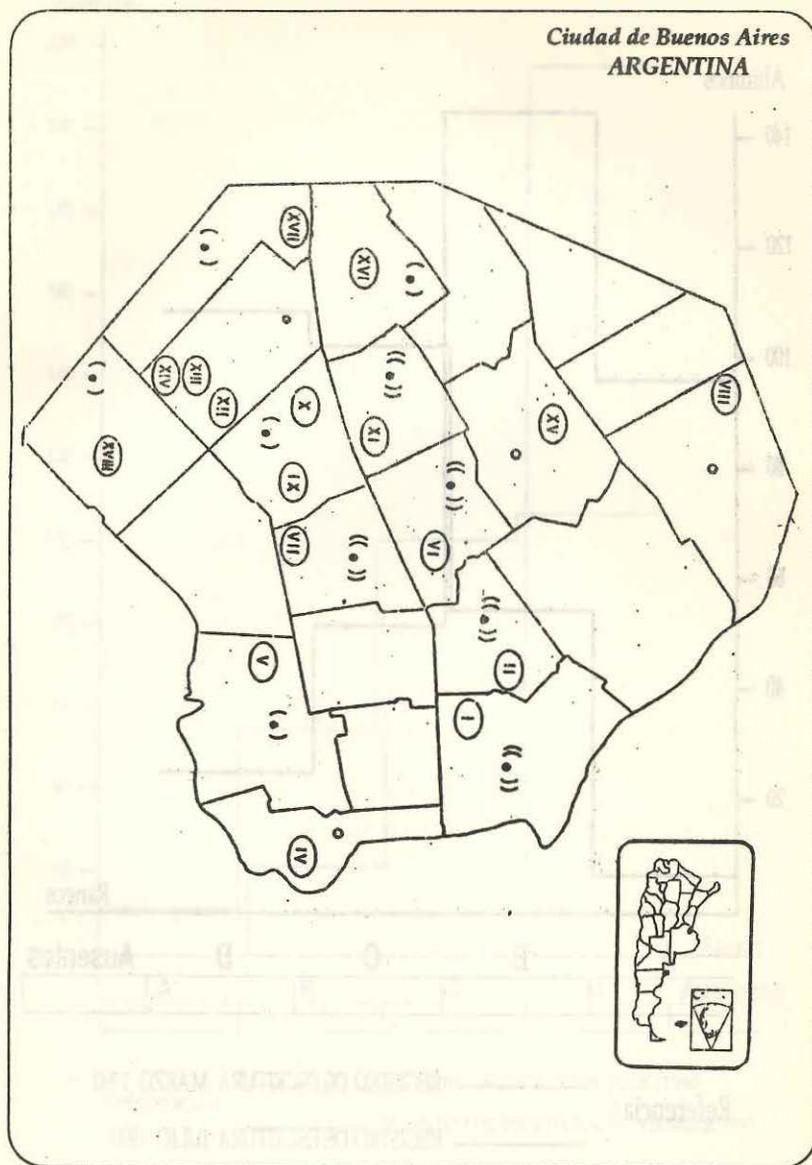
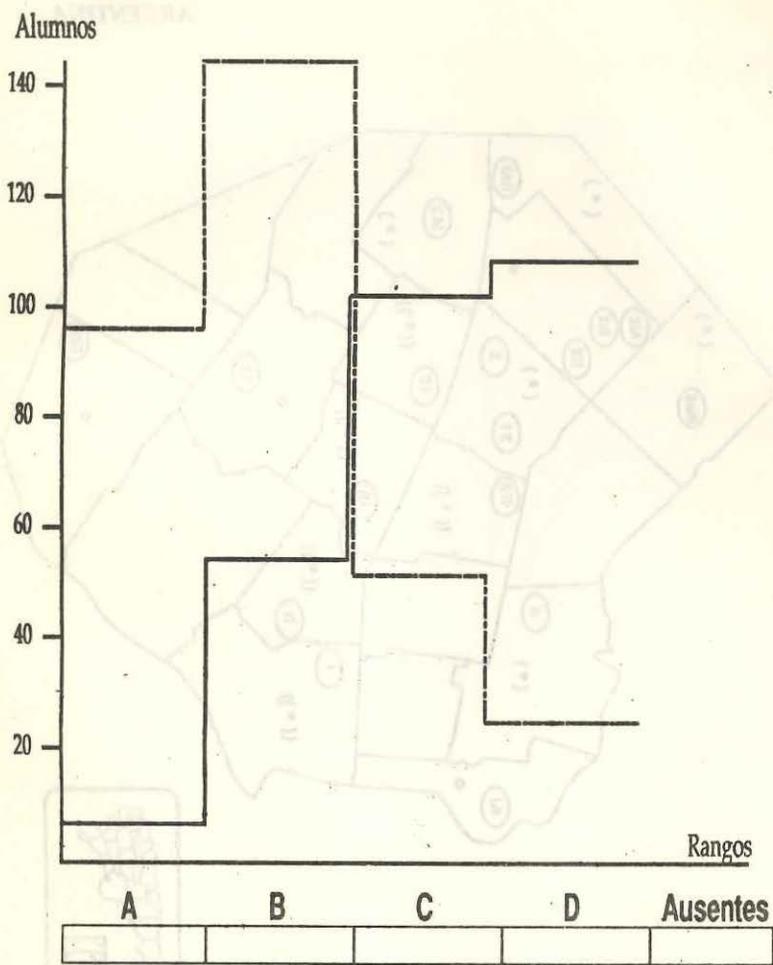


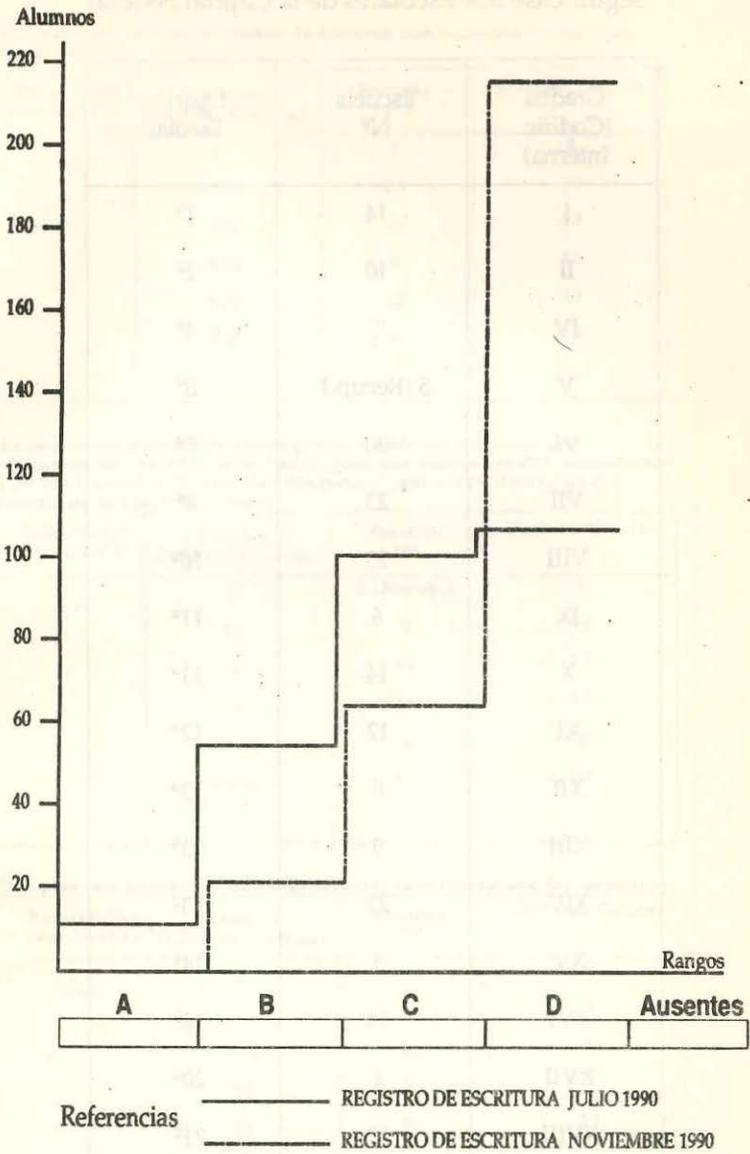
Gráfico 2: Perfiles de producciones escritas al 23 de marzo y al 7 de julio de 1990.



Referencias

- REGISTRO DE ESCRITURA MARZO 1990
- - - - - REGISTRO DE ESCRITURA JULIO 1990

Gráfico 3: Perfiles de producciones escritas al 7 de julio y al 8 de noviembre de 1990.



Cuadro 1: Distribución de las escuelas participantes del proyecto, según Distritos Escolares de la Capital Federal

Grados (Codific. Interna)	Escuela Nº	Distrito Escolar
I	14	1º
II	10	2º
IV	1	4º
V	5 (Recup.)	5º
VI	20	7º
VII	23	8º
VIII	25	10º
IX	6	11º
X	14	11º
XI	12	12º
XII	5	13º
XIII	9	13º
XIV	22	13º
XV	3	14º
XVI	14	18º
XVII	4	20º
XVIII	10	21º

Cuadro 2. Características de la población atendida por las escuelas del Proyecto, ubicadas dentro de Radios Censales

- Escuelas que reciben alumnos de hogares con necesidades básicas insatisfechas

Referencias (ver Gráf.1)	Grados (Codific. Interna)	Escuela Nº 1	Distrito Escolar
0	IV	1	4
	VIII	25	10
	XII	5	13
	XIII	9	13
	XIV	22	13
	XV	3	14

- Escuelas con población heterogénea, donde los alumnos que concurren no son sólo de su radio, sino que provienen del conurbano y de las llamadas "villas de emergencia" que están dentro de los límites de la Capital Federal.

Referencias (ver Gráf.1)	Grados (Codific. Interna)	Escuela Nº	Distrito Escolar
(•)	V	5 (Recup.)	5
	IX	6	11
	X	14	11
	XVI	14	18
	XVII	4	20
	XVIII	10	21

- Escuelas con población heterogénea mas favorecida que las anteriores

Referencias (ver Gráf.1)	Grados (Codific. Interna)	Escuela Nº	Distrito Escolar
((•))	I	14	1
	II	10	2
	VII	23	8
	VI	20	7
	XI	12	12

Cuadro 3: Nivel de escolaridad del padre

Analfab./ Sin escol.		Primario						Secundario						Terciario		No se reg. datos (*)		TOTAL
		Incompl.		Compl.		Total		Incompl.		Compl.		Total						
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1	0,3	19	5.9	117	36,2	136	42.1	45	13.9	82	25.4	127	39.3	37	11.5	22	6.8	323

Cuadro 4: Nivel de escolaridad de la madre.

Analfab./ Sin escol.		Primario						Secundario						Terciario		No se reg. datos (*)		TOTAL
		Incompl.		Compl.		Total		Incompl.		Compl.		Total						
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
3	0,9	31	9.6	105	32.5	136	42.1	51	15.8	89	27.6	140	43.4	41	12.7	3	0.9	323

REFERENCIAS

(*) En esta columna se incluyen, además de la falta de datos, aquella información considerada irrelevante a los fines de este estudio, como es el caso de los padres que no tienen contacto con sus hijos.

Cuadro 5: Condiciones socioeconómicas de los alumnos que culminan el primer grado según la percepción de los docentes.

Grado (Codif. Interna)	Ingresados 1990	Condiciones socio-económicas		
		+ Favorables	- Favorables	
		I	II	III
I	29	14	15	-
II	15	-	4	11
IV	13	3	3	7
V	Grad.Recuperación			
VI	18	14	3	1
VII	21	12	9	-
VIII	15	12	-	3
IX	18	-	4	14
X	12	1	1	10
XI	26	22	1	3
XII	24	9	4	11
XIII	25	3	17	5
XIV	17	6	2	9
XV	18	4	5	9
XVI	25	18	6	1
XVII	14	4	6	4
XVIII	24	4	19	1
Total	314	126	99	89
%		40,1	31,5	28,3

Nota: Las columnas del cuadro no constituyen categorías aisladas sino que intentan representar una escala de favorabilidad-desfavorabilidad de la percepción de las condiciones socio-económicas de las familias de los alumnos.

Cuadro 6: Distribución de las producciones escritas por grado y por rango al 23 de marzo de 1990.

Grado (Codif. Interna)	Total de alumnos	Ingresados 1990	Escritura del Nombre	RANGOS				Ausentes
				A	B	C	D	
I	30	29	28	6	5	13	5	
II	17	16	16	14	1		1	
IV	16	13	10	10		3		
V(*)								
VI	24	22	14	6	9	4	3	
VII	22	22	20	3	4	12	3	
VIII	17	15	15	4	10	1		
IX	24	19	15	2	14	2		1
X	14	12	5	4	7			1
XI	28	26	25	2	8	7	9	
XII	28	24	19	11	11	2		
XIII	28	26	25	4	18	3	1	
XIV	22	18	11	5	10	2		1
XV	20	18	17	10	7	1		
XVI	25	25	23	3	20	2		
XVII	14	14	12	8	5		1	
XVIII	27	24	18	3	15			6

Total	323	273	95	144	52	23	9
%		84,78	29,5	44,72	16,15	7,14	2,48

Referencias

(*) Grado de recuperación

Cuadro 7: Distribución de las producciones escritas por grado y por rango al 7 de julio de 1990.

Grado (Codif. Interna)	Total de alumnos	Ingresados 1990	Escritura del Nombre	RANGOS				Ausentes
				A	B	C	D	
I	30	29	29		2	4	20	3
II	17	16	16			9	7	
IV	20	13	13	1		3	8	1
V (*)								
VI	24	22	20	2	2	7	10	1
VII	22	22	22			8	14	
VIII	17	15	15		6	4	4	1
IX	24	19	16		5	10	1	3
X	12	12	9		2	3	5	2
XI	27	26	26			1	24	1
XII	28	24	23		18	3	2	1
XIII	28	26	26	(**)				
XIV	22	18	16	1	3	8	2	4
XV	21	18	18			10	2	6
XVI	25	25	24	2	6	13	4	
XVII	14	14	13	1	5	6	2	
XVIII	27	24	24		5	12	3	4

Total	323	310	7	54	101	108	27
%		96,0	2,3	18,2	34,2	36,2	9,1

Referencias

(*) Grado de recuperación

(**) No se computa

Cuadro 8: Distribución de las producciones escritas por grado y por rango al 8 de noviembre de 1990.

Grado (Codif. Interna)	Total de alumnos	Ingresados 1990	RANGOS				Ausentes
			A	B	C	D	
I	30	29		1	1	27	
II	16	15			1	14	
IV	19	13			1	10	2
V (*)							
VI	20	18		1	2	13	2
VII	21	21			5	15	1
VIII	17	15		1	1	13	
IX	23	18		1	5	10	2
X	12	12		1	2	8	1
XI	27	26				25	1
XII	27	24		4	14	5	1
XIII	27	25		4	5	16	
XIV	21	17		3	7	7	
XV	21	18		3	7	5	3
XVI	25	25		1	11	12	1
XVII	14	14		1	1	12	
XVIII	27	24			3	21	

Total	314	-	21	66	213	14
%		-	6,7	21	67,8	4,5

Referencias

(*) Grado de recuperación

resúmenes analíticos

ARGENTINA

Nº 0032

Hacia una Experiencia de Investigación Participativa entre Maestros, Directores y Supervisores de Zona Rural Marginal. Prov. de Chaco

PUBLICACION:

Ministerio de Educación y Justicia/Organización de Estados Americanos. Buenos Aires. República Argentina. Año 1986, 197 p.

UNIDAD:

Proyecto Multinacional de Investigación Educativa.

DESCRIPTORES:

Enseñanza Primaria - Investigación Educacional - Perfeccionamiento del Docente - Proyecto - Zona Rural Desfavorecida.

DESCRIPCION:

En este trabajo se vierte el resultado de la experiencia realizada con supervisores, directores y maestros de las Regiones Educativas IV y V, enclavadas en El Impenetrable, Provincia del Chaco.

Los participantes son docentes de escuelas rurales marginales que pertenecen en su mayoría a los grupos "D" y "E", nomenclador utilizado en la Provincia para identificar a las escuelas de zonas inhóspitas, carenciadas y alejadas de centros poblados. En su mayoría de personal único, por lo que los participantes son, en muchos casos, directores a cargo de grados simultáneos.

CONTENIDO:

1. El documento que presentamos consta de varias partes. En la primera se presentan los **Antecedentes y Objetivos del Proyecto** y las **Características educativas generales** de la zona del Impenetrable, así como el **Perfil de los Participantes** de la experiencia realizada.

* El trabajo realizado con los docentes de la Prov. del Chaco forma parte de un proyecto más global, tendiente a elaborar propuestas para un subsistema de perfeccionamiento docente, englobado bajo el título de "Propuestas Alternativas y Evaluación de Estrategias para mejorar la calificación del Subsistema de Supervisión".

* Se propone un tipo de experiencia donde el docente, desde sus diferentes funciones, sea un partícipe activo de su propio proceso de capacitación.

* La región del Impenetrable es una zona educativa carenciada, ubicada en una provincia que presenta niveles educativos bajos y con un elevado índice de analfabetismo.

En este contexto, la situación del docente y la marginalidad en que se encuentra la comunidad donde desempeña sus actividades, no sólo replantea el rol tradicional del docente frente a la realidad social, sino también la función que asume la escuela en esta situación.

* La migración y la ocupación temporaria del hombre obligan a la mujer y a los hijos a desempeñar un rol productivo importante. El rol infantil es redefinido a partir del cumplimiento de tareas y obligaciones productivas. Esta situación condiciiona no sólo la relación entre la familia y la escuela, sino fundamentalmente la relación del niño con ella, su permanencia y rendimiento.

2. En la segunda parte se explicitan los **Supuestos Teórico- Metodológicos** que justifican el enfoque participativo, así como sus alcances.

* La elección de un enfoque participativo se basa en la convicción de que el rescate de los saberes y praxis de los docentes se constituye en un camino para la aproximación al conocimiento de la realidad educativa.

* La investigación participativa busca la generación de una actitud investigativa que supone la reflexión, la indagación, la comprensión y el análisis de los problemas, con el propósito de encontrar alternativas válidas para su resolución. Proceso que implica la simultaneidad de las tareas de estudio, análisis y aprendizajes.

3. La tercera parte incluye las **Razones por las que se Adopta la Investigación como Proceso de Capacitación** y el por qué ésta es realizada con supervisores, directores y maestros en forma conjunta.

* Un programa de perfeccionamiento conjunto debe plantear como necesario generar cambios en la actitud de los docentes, lo que previsiblemente orientará hacia posturas más activas, creativas y renovadoras.

La mejor forma de desarrollar el proceso de capacitación es a través del desarrollo de una experiencia basada en la investigación, efectuada por ellos mismos. En pocas palabras, capacitar a través de la investigación.

4. **La Organización de la Experiencia** constituye el siguiente apartado. La experiencia se desarrolló en varias etapas y adoptó distintos mecanismos y modalidades, pero enmarcada siempre desde un enfoque participativo.

* Se constituyeron equipos de trabajo en los que estuvieron involucrados supervisores, directores y maestros, en función de la zona de supervisión a la que pertenecían.

La acción se desarrolló en etapas que consistieron en la conformación de los equipos de trabajo, el trabajo de campo desarrollado por los equipos de docentes, la revisión del trabajo de campo en el análisis de los resultados parciales y la capacitación metodológica para la consecución de la experiencia, y, por último, la elaboración de las conclusiones finales y las propuestas de los proyectos presentados por cada equipo.

5. **La Realidad Educativa del Chaco**, desarrollada como quinta parte, si bien podría anteceder a otros apartados del documento, fue ubicada a propósito aquí, ya que para la elaboración de la misma se tomaron en cuenta las propias caracterizaciones que hicieron los docentes de la zona. Este apartado se constituye así en el primer producto conjunto de la experiencia, que a su vez fue el punto de arranque de la reflexión grupal.

6. En la sexta parte se presentan los seis diseños y el informe de los proyectos de investigación, así como las conclusiones y propuestas derivadas de cada uno de ellos y en un apartado se incluyen las historias docentes de algunos de los participantes.

7. La séptima parte expone las **Conclusiones** y la **Evaluación** de la experiencia realizada.

Una vez presentados los resultados de cada investigación individual se efectuó un análisis grupal de los mismos intentando detectar las causas comunes de la asistencia irregular del educando a fin de elaborar propuestas. De esta forma se arribó a conclusiones generales, que son descriptas en este ítem en forma detallada.

Las soluciones propuestas a los problemas planteados, de ninguna manera son de fácil aplicación, pero tampoco imposible, asumiendo una actitud positiva frente a las posibles soluciones.

COSTA RICA

Nº 0033

Innovaciones en el Campo de la Educación
Preescolar en Costa Rica.

AUTORAS:	Lic. Solís de Jaubert, Virginia y Lic. Blanco García, Sandra.
PUBLICACION:	Ministerio de Educación Pública. División Desarrollo Curricular. Dirección General Educación Académica. San José, Costa Rica, oct. 1989. Mimeo, s/pág.
UNIDAD:	Departamento de Educación Preescolar.
DESCRIPTORES:	Educación Formal - Educación No Formal Educación Preescolar - Innovación Educativa - Niño con Necesidades Especiales.

DESCRIPCION:

Este documento ha sido escrito con la intención de dar a conocer algunas de las innovaciones que en el campo de la educación formal y no formal, ha venido realizando el Departamento de Educación Preescolar desde su creación, en julio de 1979.

CONTENIDO:

Da a conocer la planificación, desarrollo y evaluación de programas con participación directa de docentes, padres de familia y voluntarios de las comunidades.

Los programas son:

*** EDUCACION NO FORMAL**

- Capacitación a Padres.
- Promoción del Desarrollo Integral del Niño Refugiado Centroamericano Menor de Seis Años.
- Alternativas de Atención al Niño Menor de Seis Años.

*** EDUCACION FORMAL**

- Centrales Pedagógicas.
- Programa de Integración Directa del Niño con Necesidades Especiales a los Servicios de Educación Preescolar.

Estas iniciativas han tenido apoyo técnico y financiero de UNICEF y OEA.

1. Capacitación a Padres

El Ministerio de Educación Pública actualmente no cuenta con los recursos económicos necesarios para brindar una cobertura total a la población menor de seis años, de ahí la imposibilidad de incrementar

los servicios de Educación Preescolar a toda la población infantil que los requiere. Se promueve, entonces, la participación de los padres, que al inicio del curso lectivo, junto con los maestros elaboran un plan en el que se contemplan las actividades a desarrollar, según sus necesidades e intereses de capacitación, reuniones, talleres, recursos a utilizar y el cronograma, entre otros.

2. Promoción del Desarrollo Integral del Niño Refugiado Centroamericano Menor de Seis Años (PRODINREC).

Consiste en promover la integración del niño refugiado y su familia al proceso cultural del país, así como a los servicios de educación y salud ya existentes, mejorando sus condiciones de vida y desarrollando actividades con la participación comunitaria.

Para ello se extienden los servicios de atención básica de salud y educación en forma integrada a la población menor de seis años en los lugares donde se concentran refugiados, utilizando estrategias metodológicas de participación comunal. Se establece, además, un sistema de seguimiento y evaluación del crecimiento y desarrollo de los niños beneficiarios, de fácil manejo y llevado a cabo por la propia gente de la comunidad. Se desarrolla, asimismo, un sistema de capacitación y seguimiento gradual y permanente, sobre contenidos básicos de atención al niño.

3. Alternativas de Atención Educativa al Niño Menor de Seis Años.

El proyecto comprende programas de atención integral al niño menor de seis años, con la participación directa de maestros itinerantes, padres de familia y voluntarios de las comunidades, quienes se organizan y capacitan para la ejecución de las acciones. Se enfatizan aspectos de salud, educación, alimentación y nutrición, para contribuir a superar los altos índices de morbi-mortalidad que padecen los niños en las zonas urbano marginales y rurales.

Promueve la coordinación intra e interinstitucional a partir de las experiencias de tipo comunal que las instituciones están desarrollando en acciones de prevención, detección y atención al niño menor de seis años.

Cuenta con el apoyo técnico y financiero de UNICEF, en coordinación con la Dirección General de Adultos, Asesoría General de Educación Especial y el Departamento de Investigación Educativa.

Este proyecto tiene como base la educación y orientación al voluntariado comunitario que brinda el maestro itinerante, así como el aprovechamiento de los recursos aportados por las diversas instituciones.

En el desarrollo de los proyectos descritos se ha utilizado la **metodología participativa**, considerando que las comunidades se organi-

zan cuando tienen problemas que resolver y objetivos comunes que lograr.

Se parte de los principios "Aprender-haciendo", "Investigación-Acción" y "Análisis-Reflexión", siguiendo la secuencia metodológica MOTIVACIÓN, CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD, PLANIFICACIÓN, EJECUCIÓN, EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN.

4. Centrales Pedagógicas

Las Centrales Pedagógicas en Costa Rica nacieron como resultado de un "intercambio cultural" que se dio con el Estado de Israel en 1982. Las participantes en esta gira tuvieron la oportunidad de observar la organización y el funcionamiento de estos Centros y la posibilidad de implementarlos con ciertas adecuaciones al país.

Fue así como en 1984 se inauguró la primera Central Pedagógica Nacional, con modelo de aula preescolar, equipado con materiales de desecho y puesta al alcance de las estudiantes, maestras y padres de familia. Actualmente el país cuenta con nueve Centrales Pedagógicas Regionales y una Central Nacional.

Las Centrales Pedagógicas en Costa Rica han sido concebidas como Biblioteca-Taller y en algunas de ellas se ofrece un modelo de aula preescolar, que facilita el asesoramiento en este campo.

La Central Pedagógica Nacional desempeña una doble función: como órgano administrativo de Centrales Pedagógicas Regionales y como órgano técnico de intercambio, difusión, asesoramiento, orientación y producción y distribución de materiales.

La mayor parte de las Centrales Pedagógicas existentes reciben apoyo económico de la Organización de Estados Americanos, que financia equipo y material. El Ministerio de Educación proporciona el edificio y da el mantenimiento, así como el personal que la atiende.

Se pretende que las Centrales Pedagógicas se financien solas, con el producto de la venta de los materiales que producen.

Los servicios que brindan son:

1. Préstamos de Equipo y Material.
2. Asesoramiento y Perfeccionamiento.
3. Biblioteca y Sala de Lectura.
4. Taller.
5. Evaluación.

5. Programa Integración del Niño con Necesidades Especiales a los Servicios de Educación Preescolar.

La incorporación de niños que presentan limitaciones motoras, sensoriales o emocionales a las aulas del sistema educativo regular, ha tenido una trayectoria de muchos años, con grandes obstáculos de tipo conceptual y logros paulatinos en forma individual.

Una de las experiencias sistemáticas con mayor éxito en Costa Rica ha sido el programa de integración directa de las personas ciegas y deficientes visuales al sistema regular. Este programa tiene más de diez años de existencia. También se han integrado niños con parálisis a las aulas de la Educación General Básica.

Las experiencias en preescolar se han dado en algunas regiones rurales en forma natural.

Una experiencia muy valiosa se realiza desde hace algunos años en el Jardín de Niños República Argentina, en Heredia, institución que además de contar con aulas especiales, incorpora a las aulas regulares niños con retardo mental para que compartan directamente con los demás niños.

Los resultados positivos de cada una de estas acciones, ha hecho que las autoridades técnicas de Preescolar y de Educación Especial del Ministerio de Educación se propongan unificar criterios y elaborar un programa sistemático de Integración del Niño con necesidades especiales a los servicios de Educación Preescolar, el cual se quiere constituir en una acción permanente que consolide el derecho de estos niños a ingresar al nivel preescolar regular. Este programa será identificado con las siglas I.N.E.P.

Adjunto se encuentra brevemente narrada una experiencia de integración muy significativa, realizada en el Kindergarten Central de Alajuelita, por iniciativa de su personal.

ESPAÑA

- Nº 0034** **Experiencia en las Aulas de E.G.B.**
- PUBLICACION:** Universidad de Zaragoza. Informes Nº 26. I.C.E., Zaragoza, Año 1989. 352 p.
- UNIDAD:** Instituto de Ciencias de la Educación, I.C.E., con el patrocinio de la Diputación General de Aragón.
- DESCRIPTORES:** Educación Básica - Experiencia Pedagógica - Innovación Pedagógica.
- DESCRIPCION:**
- Presenta un puñado de experiencias que profesores de Educación General Básica crean, diseñan y desarrollan con sus alumnos en las

aulas de distintos colegios de la geografía española.

CONTENIDO:

En este número, las Actas que se presentan corresponden a la séptima edición de la Muestra Nacional de Experiencias en el Aula organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, con el patrocinio de la Diputación General de Aragón y que se celebraron los días 7, 8 y 9 de septiembre de 1989 en Zaragoza.

- El objetivo de las muestras es proporcionar cauces adecuados a los profesores que realizan tareas de innovación pedagógica en sus clases, para la difusión de sus trabajos al resto del profesorado. De esta forma se pretende dar a conocer nuevos planteamientos de un tema, formas distintas de organizar una clase, confección y utilización de materiales didácticos, enfoques interdisciplinares de un mismo concepto, etc. En definitiva, se trata de mostrar una serie de aspectos didácticos realizados y experimentados por los propios profesores.
- En esta ocasión se destacan, por su cantidad, las experiencias que tratan de la elaboración (en algunos casos por los propios alumnos) y utilización de diverso material didáctico: juegos, videos, diapositivas, películas, etc.

Las treinta experiencias publicadas en Informes No 26 se agrupan en siete áreas:

CIENCIAS NATURALES, con cuatro temas:

1. El trabajo y la participación en la clase de Ciencias.
2. Viajes a la Tierra. Temporada 88-89.
3. La construcción del concepto de velocidad como base para el estudio de la cinemática.
4. Taller de Meteorología: una experiencia activa en el aula.

CIENCIAS SOCIALES:

1. El cómic y su aplicación en la clase de Historia.
2. El juego toponímico como taller de aplicación escolar
3. Experiencia musical.
4. Diapositivas elaboradas por los propios niños con apoyo de un guión literario y una casete.
5. Taller de construcción de instrumentos.

LENGUA:

1. Cuéntame una historia.
2. Las transparencias y el video en la escuela infantil.
3. Experiencias para motivar la lectura.

MATEMATICAS:

1. Aplicaciones del plegado para el estudio de algunos conceptos de geometría.
2. Cuántos significados pueden dar los niños a la división?

3. Utilización habitual de juegos matemáticos en la clase.

INTERDISCIPLINAR, con ocho temas, algunos de los cuales son: Aragón; El periódico escolar, un pretexto más; El museo de la clase; El tritón, protagonista de una aventura interdisciplinaria apasionante.

ORGANIZACION Y ORIENTACION: presenta siete temas, de los cuales mencionamos Organización del aula de audición y lenguaje (Logopedia) en un centro de Educación General Básica; Entrenamiento de la atención; Un proyecto en Parvulario y Ciclo Inicial.

Cada experiencia es presentada en el contexto en el cual se desarrolla. Se describe con mayor o menor grado de detalle, según los temas y en la mayoría de los casos se explicitan sus objetivos, metodología, materiales, conclusiones y evaluación cuando la hay. Es acompañada, además de bibliografía, anexos de diversa índole y abundante material gráfico.

MEXICO

Nº 0035

Modelo de Educación Indígena

AUTORES:

Hernández, Franco Gabriel (Coordinador y Redactor Principal) y otros.

PUBLICACION:

Secretaría de Educación Pública-Organización de los Estados Americanos. México, D.F. 1989. 85 p.

UNIDAD:

Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Indígena.

DESCRIPTORES:

Educación Indígena Bilingüe Bicultural - Estrategias de la Educación - Modelo

DESCRIPCION:

Este modelo trata de expresar, en el marco de una comunicación teórica y educativa específica, los elementos más importantes de la educación indígena y sus relaciones básicas, los principios fundamentales de esta educación y las condiciones mínimas necesarias que permitan hacer realidad las aspiraciones de reivindicación histórica y social de los pueblos indígenas, entre ellas la formación del tipo de hombre y sociedad que se espera en el futuro.

FUENTES:

Bibliografía con 48 títulos.

CONTENIDO:

1. Comienza con una breve presentación del Modelo, formulado a

partir de las demandas y aspiraciones planteadas por las etnias indígenas del país a través de sus organizaciones; con los recursos de experiencias acumuladas en la teoría y en la práctica social y con el conocimiento del Gobierno y de los sectores mejicanos más progresistas, de que México es un país pluriétnico en donde coexisten una gran variedad de realidades culturales con valores históricos, políticos, sociales, lingüísticos, etc., propios, que son determinantes para configurar el carácter plural de la Nación.

2. **Cap. I. Naturaleza e Importancia del Modelo de Educación Indígena.**

Se refiere a la **Concepción y Fuentes del modelo** y a su **Trascendencia**:

* Un aspecto esencial del Modelo es que ha sido elaborado para lograr modificaciones con base en la contrastación dinámica de sus elementos teóricos frente a la realidad, efectuándose así una interacción cuya consecuencia es el mejoramiento de ambos.

* Con él se procura devolver a la comunidad su papel protagónico en los programas tendientes a lograr su desarrollo, al abrir la participación de los pueblos y profesionales indios en la determinación de objetivos, contenidos curriculares, metodología y procedimientos educativos, así como en la organización y funcionamiento de la escuela, a partir de la filosofía, necesidades y aspiraciones comunitarias.

* Las propuestas educativas pueden ser agrupadas en planos que grafican la conciencia étnica de los pueblos y profesionales indios:

- **Primer Plano:** practicar una política descolonizadora en el terreno de la cultura y de la educación.

- **Segundo Plano:** instrumentar un subsistema educativo acorde con la realidad económica, cultural y política de la población indígena.

- **Tercer Plano:** conformar una pedagogía indígena diferencial que sea congruente con las necesidades y el momento histórico de las etnias.

- **Cuarto Plano:** estructurar un subsistema educativo desde una perspectiva integradora, que tenga continuidad y coherencia interna en todos sus niveles y áreas de especialización.

* Este modelo educativo cobra su verdadero significado al insertarse en el contexto de un Estado plural como el mejicano, uno de cuyos objetivos es afirmar la multiétnicidad.

La pluralidad cultural entraña el desarrollo de relaciones interculturales horizontales; es decir, de respeto a la conformación, manifestación y desarrollo de la cultura y los patrones económico-sociales de las etnias indígenas en el marco del proyecto global de la Nación.

3. En el **Cap. II. Elementos Fundamentales**, se caracterizan, en rasgos generales, los elementos más importantes que intervienen en la configuración del Modelo de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Dichos elementos no se examinan en forma aislada e independiente, sino por lo contrario, en función de como interactúan y se influyen recíprocamente estableciendo relaciones básicas:

1. El Medio Indígena integrado por 56 etnias que poseen y desarrollan culturas propias. Su población está formada por más de 10 millones de habitantes, cuyo denominador común ha sido, a partir de la conquista, un largo proceso colonial que se expresa a través de la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, además de la manipulación y la invisibilidad política. Pese a ello las etnias son claro ejemplo de supervivencia. Un habitat marginal y generalmente hostil es uno de los elementos característicos de los grupos étnicos indios; otros lo constituyen el uso de un idioma particular, la conducta de sus habitantes en la producción agrícola y la tenencia comunal de la tierra, su concepción particular del mundo plasmada en las expresiones artísticas de su población, etc.

2. Dentro de este contexto, la acción educativa en el medio indígena es examinada como un todo que permita la aplicación articulada de instrumentos teóricos y metodológicos. A partir de estas consideraciones se trazan los **Objetivos de la educación indígena**.

3. El niño indígena posee características diferenciales según su edad y los patrones socioculturales propios de la comunidad en que vive. Esto hace posible el establecimiento de **Perfiles Básicos de Ingreso** en diversas áreas del desarrollo biopsicosocial. Se explicita también cual será el **Perfil de Egreso** al término de la educación básica indígena bilingüe-bicultural.

4. El **Maestro Bilingüe** requiere ser un profundo conocedor de su medio, de su cultura y del contexto nacional, así como cubrir una serie de requisitos en los planos ideológicos, científico y técnico-pedagógico. Todo esto significa el establecimiento de un sistema de formación profesional del docente bilingüe.

5. Para hacer realidad cualquier propuesta de educación es necesario precisar las características de la **Institución Escolar** responsable de su operación. Ello implica definir el perfil de la agencia educativa en lo que se refiere a la infraestructura física, la organización escolar, el currículum, la metodología de la enseñanza, los recursos para el aprendizaje y la evaluación del aprovechamiento escolar, aspectos que son desarrollados en este punto del Modelo.

4. **Cap. III. Relaciones Básicas.** En este capítulo se presentan las relaciones básicas más significativas:

1. **Escuela-Comunidad**

2. Maestro-Alumno
3. Alumno-Alumno
4. Maestro-Alumno-Comunidad
5. Alumno-Maestro-Contenido
6. Maestro-Alumno-Recursos Didácticos

5. **Cap. IV. Estrategias Pedagógicas.** En razón de la multiplicidad de situaciones que están determinadas por aspectos tales como la diversidad cultural y el gran número de lenguas y variantes dialectales con las que se tiene que trabajar, los diferentes grados de bilingüismo, los distintos niveles de contacto interétnico, la insuficiente preparación de los maestros, la carencia de instalaciones y material escolar y didáctico, lo inadecuado de los planes y programas de estudio, la falta de vinculación entre los niveles educativos, establece un conjunto de estrategias pedagógicas mínimas que los maestros deben tomar en cuenta para lograr elevar la calidad del servicio.

Dichas estrategias han sido divididas en:

1. Estrategias pedagógicas según el nivel educativo.
2. Estrategias pedagógicas según el grado de bilingüismo.

El mejor recurso con que cuenta esta educación para el cumplimiento de su estrategia está constituido por los maestros bilingües.

6. **Cap. V. Estrategias de Instrumentación y Evaluación del Modelo.**

En los capítulos anteriores se presentan los elementos teóricos y metodológicos del Modelo de Educación Indígena. En éste capítulo se hace referencia a las estrategias de Instrumentación y Evaluación.

Dentro de las primeras es importante realizar, en principio, cuando menos dos acciones:

a. **Estrategias de difusión del Modelo.** La difusión se realizará por etapas:

- a) A nivel de directivos.
- b) A los Jefes de Zona de Supervisión y Supervisores
- c) A los directores de escuela y maestros de grupo de educación indígena.

b) **Elaboración de un diagnóstico,** cuya finalidad será conocer el estado de avance logrado.

En cuanto a la Evaluación del Modelo, será un proceso permanente, considerando tres tipos:

- a) De Contexto
- b) De Procesos
- c) De Resultados

MEXICO

Nº 0036 **Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena.**

PUBLICACION: Secretaría de Educación Pública-Organización de los Estados Americanos. México.1989 115 p.

UNIDAD: Subsecretaría de Educación Elemental.Dirección General de Educación Indígena.

DESCRIPTORES: Centro Preescolar - Currículo - Educación Bilingüe Bicultural - Educación Preescolar - Programa de Enseñanza.

DESCRIPCION:

Con la necesidad de normar la educación preescolar en México y con el fin de unificar las directrices que rigen los diferentes servicios que en este nivel se prestan, por parte de la Secretaría de Educación Pública se iniciaron en el año 1984 las acciones necesarias para elaborar un programa único. El presente Plan y Programa es consecuencia de los estudios de validación de campo y de gabinete efectuados a los programas de educación preescolar entonces vigentes.

CONTENIDO:

1. En la PRESENTACION se señala que con este Plan y Programa se intenta responder a la realidad indígena mejicana, se dan a conocer las experiencias del personal bilingüe, cuerpos técnicos estatales, asesores indígenas de campo, directores de centro, supervisores de zona, jefes de zonas de supervisión y de Departamento, así como del equipo central que estuvo representado por un grupo de profesores bilingües, todos ellos coordinados por el Prof. Miguel Arrieta, asesor de la Subsecretaría de Educación Elemental.
2. **I.FUNDAMENTOS:**
En la fundamentación de este documento se enuncian los principios teóricos alrededor de los cuales se ha construido esta Propuesta Curricular. No se abordan totalmente las teorías o los conocimientos de psicología, socioantropología o pedagogía que debe poseer el maestro, sino que sólo se dan las líneas generales para que las profundice de acuerdo a sus necesidades y condiciones.

Las siguientes afirmaciones constituyen, sintéticamente, los funda-

mentos del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena:

1. La educación preescolar indígena debe partir de los marcos culturales del niño, para favorecer aprendizajes significativos.
2. La enseñanza debe impartirse en la lengua materna del niño.
3. El juego es el método natural para propiciar actividades favorables para el aprendizaje.
4. Debe propiciarse la participación de la comunidad en los procesos educativos escolarizados.

3. II. LINEAS CURRICULARES DE LA EDUCACION PREESCOLAR:

En lo que se refiere al plano teórico del programa, las líneas curriculares de educación preescolar representan los problemas fundamentales por los que atraviesa actualmente México, los cuales se manifiestan en diferentes grados dentro de cada comunidad; estas líneas constituyen la columna vertebral del programa y junto con los procesos de desarrollo del niño preescolar, son el común denominador en el desempeño de la labor educativa.

Estas líneas, que se mantienen vigentes a lo largo del Programa, son:

1. Ejercicio de la Vida Democrática
2. Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad.
3. Promoción y Disfrute de la Recreación.
4. Preservación y Mejoramiento de la Salud.
5. Conservación del Equilibrio Ecológico.
6. Promoción y Aprovechamiento de la Ciencia, el Arte y la Tecnología.
7. Preservación, Rescate y Enriquecimiento de Valores, Tradiciones y Costumbres.
8. Consolidación del Carácter Plurilingüe y Pluricultural de nuestro País.
9. La Tierra: su Tenencia, Aprovechamiento, Conservación y Cuidado.

4. III. ORIENTACIONES PARA EL USO DEL PROGRAMA:

Las orientaciones para el manejo del programa explican el "qué", el

“cómo” y el “para qué” de los elementos del programa, a fin de que el educador pueda adecuarlos a su realidad, sobre la base de la participación de la comunidad y el respeto al niño preescolar.

Por estar el programa dirigido a docentes involucrados en diversas realidades socioculturales, estas orientaciones son sólo una directriz general y corresponde al maestro hacer los ajustes necesarios dentro de sus posibilidades y circunstancias particulares, para adecuarlo a su realidad específica.

La estrecha relación que existe entre los elementos del programa, dificulta una explicación detallada de todas las posibilidades de interrelación posibles entre ellos para dar paso a la acción educativa. Es por esto que para presentar estas orientaciones se dividió la información en apartados o subtítulos, con el único fin de facilitar la comprensión de cada uno de ellos; sin embargo, será necesario tener una visión del conjunto.

Inicialmente habla de la elaboración del **Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad** y del **Proyecto Anual** como instrumentos resultantes de la investigación de la comunidad, que hacen posible la relación escuela-comunidad.

Posteriormente se refiere al uso de las **Unidades del Programa** para dar paso a algunas consideraciones importantes sobre las **Situaciones Didácticas** como núcleo generador que determina y dinamiza, en la acción concreta, las derivaciones prácticas de los fundamentos del programa.

5. IV. UNIDADES PROGRAMATICAS:

Considerando las características, necesidades e intereses del niño preescolar indígena, el programa posee ocho unidades en torno a las cuales se pueden organizar las actividades infantiles.

Las unidades son conjuntos de Situaciones Didácticas que han sido agrupadas conforme al título de la unidad y su finalidad. Los elementos que componen cada unidad para orientar al maestro en su labor y para ayudarle a definir su intención educativa son:

Los Títulos. Temas obtenidos de las Líneas Curriculares que comunican un aspecto importante de la realidad social y cultural de nuestra sociedad.

La Finalidad. Menciona el problema social del que surge la unidad y clarifica en forma amplia la intención que persigue la misma. Dicha intención se concreta o resume en pocas palabras al definir el objetivo específico.

El Contenido que propone cada unidad es muy amplio, por lo que no

se pretende que se agote al abordarlas. En los contenidos se dan algunas ideas o sugerencias sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser favorecidos al tomar cualesquiera de las situaciones didácticas de la unidad.

Las Situaciones Didácticas expresadas en la unidad son sugerencias que deberán ser contextualizadas y enriquecidas por el maestro al trabajar con su grupo, en las circunstancias de su comunidad.

La célula de este programa es la situación didáctica. Las unidades sirven para darles un acomodo que facilite al educador la ubicación y detección de situaciones, así como una mejor definición de su intención educativa y una más congruente realización de la misma.

Las Sugerencias Metodológicas son algunas ideas y recomendaciones de carácter general que pueden ser utilizadas por el maestro al desarrollar las situaciones didácticas de la unidad.

El uso de las unidades es flexible, no poseen entre ellas una secuencia, pueden ser elegidas en cualquier orden y utilizarse tantas veces como se considere conveniente en función de los intereses de los niños y de lo que acontece y preocupa a la comunidad. De esta manera, se espera que el maestro tenga más posibilidades de adecuar el programa a las características específicas de su grupo de niños y a las del contexto geográfico sociocultural en el que se encuentra.

Hay varias razones que explican la flexibilidad de las unidades. Una de ellas es que sólo el maestro sabe cuando es necesario tomar una situación didáctica relacionada con la salud, con la naturaleza o con cualquiera de las otras unidades para dar respuesta a un interés de los niños dentro del contexto de lo que en su comunidad acontece. Otra razón, es la necesidad de dar continuidad a la experiencia y renovar el interés por algunos de los temas a través de un enfoque distinto al ya tratado.

La intención socializadora del programa lleva a la necesidad de encauzar progresivamente el trabajo individual del niño hacia finalidades colectivas del grupo. Por esta razón se propone la realización de actividades que tengan su culminación en un beneficio grupal en el que cada miembro colabore individualmente.

6. Presenta un Anexo: **ACTIVIDADES PARA PREPARAR AL NIÑO PREESCOLAR EN LA LECTO-ESCRITURA EN LA LENGUA INDÍGENA.**

MEXICO

Nº 0037

Manual del Maestro de Educación Preescolar
Indígena.

AUTORAS:

María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle.

PUBLICACION: Secretaría de Educación Pública-Organización de los Estados Americanos. México, 1989. 254 p.

UNIDAD: Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Indígena.

DESCRIPTORES: Centro Preescolar - Educación Indígena Bilingüe Bicultural - Educación Preescolar - Manual.

DESCRIPCION:

El Manual es un documento que, basado en el Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena, apoya la práctica docente.

En él se ilustra de una manera clara y sencilla qué es un Centro de Educación Preescolar Indígena; cuáles son los documentos e instrumentos con que se cuenta para la labor docente; qué van a aprender los alumnos; qué actividades se pueden realizar con ellos y con la comunidad; cómo organizarse y como se puede evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje.

CONTENIDO:

1. Comienza refiriéndose a los **Centros de Educación Preescolar Indígena**, espacios educativos creados para atender a niños de 4 a 6 años de edad, integrantes de las comunidades étnicas de México.

La mayoría de estos Centros funcionan en comunidades donde existen primarias bilingües o primarias federales o estatales; pero en otras sólo se imparte este servicio.

Los maestros bilingües que atienden estos Centros deben dominar la lengua indígena de la región donde se desempeñan, lo que es fundamental en la práctica pedagógica para llevar a cabo los principios de la educación indígena bilingüe bicultural.

2. Explica la **organización de las actividades** en el Centro, que se inicia antes del período de inscripciones mediante reuniones de los maestros y autoridades civiles o municipales para acordar el programa de actividades.

Después de algunos días se elige a la Asociación de Padres de Familia, responsable de garantizar la relación entre el Centro y la comunidad en cuanto al cuidado del edificio y materiales escolares, la asistencia de los alumnos, las gestiones necesarias para favorecer las actividades del plantel, etc.

En este capítulo enfatiza dos aspectos: **Nuestro Espacio y Nuestro Tiempo.**

En cuanto al primero, los Centros más que constituirse como espacios cerrados y bien delimitados de la comunidad, son parte de la comunidad-escuela. Generalmente están ubicados en terrenos reducidos, pero cuentan con grandes extensiones que los rodean y que posibilitan a los niños salir o entrar con libertad, a la vez que utilizan los recursos que la naturaleza les ofrece en sus juegos.

En cuanto al uso del tiempo, en las comunidades indígenas está regido por el conjunto de actividades económicas, políticas, sociales y culturales que se llevan a cabo en ellas. La incorporación de todos los miembros de la comunidad en estas actividades, incluidos los niños, es fundamental para el mantenimiento de la economía familiar, para la conservación de los valores, tradiciones y costumbres de los grupos étnicos y para desarrollar la cultura indígena.

3. **Enuncia y describe los Anexos para la Práctica Docente.**

Los apoyos técnico-pedagógicos con los que cuenta son:

- a) Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena.
- b) Manual para el Maestro de Educación Preescolar Indígena.
- c) El Libro del Niño.

El primero norma la educación preescolar e intenta responder a la realidad indígena del país. El segundo apoya la práctica docente. El tercero complementa el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena; tiene la función de apoyar la labor en el desarrollo del proceso educativo, para lo cual incluye un instructivo para su uso y manejo.

Presenta luego un ejemplo de planificación real en una comunidad del Estado de Hidalgo. El trabajo se desarrolló a partir del Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad, hasta llegar a la Planificación Mensual y al Plan Situacional.

4. **Se pregunta ¿Qué Hacen los Niños en el Centro de Educación Preescolar Indígena? y enfáticamente responde ¡¡Juegan!!**

El juego, tanto libre como dirigido, además de ser una fuente de producción cultural genera en los niños múltiples posibilidades de aprendizaje, ya que enriquece su pensamiento, desarrolla su lenguaje, despierta su espíritu de observación y favorece su desarrollo corporal.

El maestro debe aprovechar todas las posibilidades que le brinda el juego para realizar las actividades que forman las situaciones didácticas, pero antes debe tener presente la importancia de la lengua, que en los niños en edad preescolar se encuentra en proceso de desarrollo.

5. **En el Cap. Actividades que podemos realizar con los Niños en el**

Centro de Educación Preescolar Indígena hace referencia a las Líneas Curriculares del Plan, a las Unidades y a las Situaciones Didácticas

Este Manual retoma las situaciones didácticas del Programa de Educación Preescolar Indígena y las desglosa en actividades.

La aplicación mecánica de estas sugerencias empobrecería el significado que las actividades pueden tener para la comunidad específica de que se trate.

El desglose de cada situación didáctica en actividades específicas cubre cinco momentos referidos al grado de sistematización del conocimiento desarrollado por el niño preescolar indígena.

Los cinco momentos en la sistematización del conocimiento de los niños preescolares indígenas, presentes en cada situación didáctica, son:

DIALOGO Y ACERCAMIENTO: Implica que el maestro y los niños platicarán entre sí para intercambiar información acerca del problema o acontecimiento que se va a trabajar.

JUEGO Y EXPERIMENTACION: En este momento el maestro propiciará la observación y experimentación de los objetos relacionados con el problema o acontecimiento elegido. Con ello, los niños desarrollarán sus propias preguntas sobre el mundo que los rodea y sus propias explicaciones.

EXPRESION Y RECREACION GRAFICA, PLASTICA, VERBAL O CORPORAL: Posteriormente al diálogo y acercamiento, y al juego y experimentación, el maestro coordinará actividades expresivas y creativas que toma de las experiencias que los niños hayan tenido en el tratamiento de la Situación Didáctica creada o elegida.

ANALISIS Y REFLEXION: El maestro y los alumnos analizan y reflexionan acerca de las actividades realizadas, los problemas encontrados, las situaciones favorables, etc., que generó el trabajo alrededor de una Situación Didáctica. En este momento debe extenderse la acción pedagógica a la problemática de la comunidad, de otras comunidades, regiones o grupos sociales, comparando la situación común o diferente que se da entre ellos.

DIALOGO CON LA COMUNIDAD: En este momento los niños, el maestro, y los miembros de la comunidad conversarán acerca de las actividades desarrolladas en el Centro, planeando y realizando acciones colectivas vinculadas al problema o acontecimiento elegido. Este diálogo revierte a la comunidad conocimientos que, inicialmente referidos al sentido común, han sido trabajados a un nivel de reflexión más profundo.

Ofrece luego Orientaciones para el uso del Manual, y presenta como

ejemplo una Situación Didáctica elaborada por un maestro de educación preescolar indígena.

Destaca que una adecuada interacción entre los participantes, en una relación educativa, es fundamental para garantizar el aprendizaje mutuo.

Por último, enumera algunos Apoyos Técnico-Didácticos: CALENDARIO, CARPETA DE EXPRESIÓN GRÁFICA, CARTA ABIERTA, etc, que define con precisión para facilitar su uso creativo y adecuado.

6. Trata luego la **Evaluación**, entendiendo como tal un continuo proceso de reflexión, de análisis crítico y de valoración, que además debe ser reconocido como un momento más del aprendizaje.

La evaluación se realiza en diversos momentos y bajo diferentes formas:

Primer Momento: Diario, EVALUACION GRUPAL

Segundo Momento: Mensual, EVALUACION INDIVIDUAL

Tercer Momento: Anual, EVALUACION INDIVIDUAL.

7. Culmina el documento con la presentación de varios ejemplos generales de Situaciones Didácticas sugeridas de todas las Unidades, que podrá adecuar cada maestro a su comunidad. Finaliza cada Unidad con un ejemplo construido por maestros de distintas regiones del país.

Todos los ejemplos se construyeron a partir de los cinco momentos para la sistematización del conocimiento, y cada uno puede tener varias actividades.

VENEZUELA

- Nº 0038** **Experiencias de Microplanificación Educativa.**
Colombia, Nicaragua, Perú, Venezuela.
- AUTOR:** Belfort, Héctor Barberi
- PUBLICACION:** Gobierno de Venezuela-Organización de los
Estados Americanos. Caracas, Venezuela, Año
1988. 161 p.
- UNIDAD:** CINTERPLAN. Centro Interamericano de Estudios
e Investigaciones para el Planeamiento de la
Educación.
- DESCRIPTORÉS:** Experiencia Educativa - Mapa Escolar -
Microplanificación Educativa

DESCRIPCION:

El trabajo que aquí presentamos es un estudio descriptivo de cuatro casos nacionales latinoamericanos referidos a la implantación o ensayo mediante proyectos del proceso de microplanificación.

En tanto que estudios de casos, en este trabajo no se adopta de entrada una categorización común de la información, ya que los insumos de entrada consisten fundamentalmente en documentos oficiales nacionales, cuyos textos se desenvuelven en contextos sociohistóricos diferentes, aún cuando puede observarse un paralelismo histórico contextual.

Los países estudiados son Perú, Colombia, Nicaragua y Venezuela.

CONTENIDO:

1. El documento consta de cuatro partes:

Primera Parte: LA PLANIFICACION EDUCATIVA A NIVEL LOCAL O PROGRAMA MAPA EDUCATIVO EN COLOMBIA.

Segunda Parte: LA MICROPLANIFICACION COMO GESTION DE BASE EN NICARAGUA.

Tercera Parte: LA PLANIFICACION EDUCATIVA A NIVEL LOCAL O MICROPLANIFICACION EN EL PERU.

Cuarta Parte: LA PLANIFICACION EDUCATIVA A NIVEL LOCAL O MICROPLANIFICACION EN VENEZUELA.

Se destaca por un lado el hecho de que Perú y Colombia representan procesos generalizados, y por otro lado la circunstancia de proyecto o ensayo, incluso con financiamiento externo, de Nicaragua y Venezuela, en el contexto de las últimas recomendaciones de la OEA.

En el caso de los proyectos de Nicaragua y Venezuela, representan una búsqueda a la solución de factores intrínsecos a los procesos de regionalización, descentralización y desconcentración, partiendo de realidades geopolíticas nacionales diferentes.

2. En todos los casos presentados se ha tratado de identificar el origen nacional de la aplicación de la microplanificación, el tratamiento conceptual nacional, las diferentes maneras de abordar el diagnóstico. Finalmente se han tratado de identificar los logros alcanzados hasta la fecha.
3. Reseña la influencia del grupo de investigación del IIPE-UNESCO de París, liderizado por Jack Hallak, en la promoción de la Carta Escolar

durante la década del 70 y la influencia simultánea del grupo de investigadores de CONESCAL-México, con el Mapa Físico Escolar como herramienta de la planificación física del sistema educativo. Ambos enfoques de planificación a nivel local fueron difundidos en nuestro continente a través de cursos de formación, misiones y experiencias de funcionarios de la OEA y de UNESCO, que engendraron una gama diversa de reacciones nacionales parejas con las políticas nacionales de regionalización, descentralización y desconcentración. A todo esto se debe sumar la discusión y difusión de los conceptos de investigación-acción y más cercana de la investigación participante en el que se ha destacado el discurso del brasileño Pedro Demo.

4. Si nos remitimos al origen de la microplanificación, encontramos la preocupación común de involucrar al nivel local o de base con una metodología similar de planificación pero con intencionalidades políticas distintas y en contextos socio-diagnósticos diferentes.

Es interesante analizar el problema conceptual de la microplanificación en estos cuatro casos:

- En el contexto peruano la microplanificación es entendida como un proceso para conocer las necesidades, aspiraciones educativas y culturales de la comunidad, así como la propuesta de soluciones a problemas concretos y al establecimiento de políticas y estrategias en espacios territoriales menores, aplicando una dinámica horizontal de decisiones y responsabilidades compartidas por la comunidad.
- En Colombia, se entiende como "mapa educativo" al programa de microplanificación que a partir del estudio de la realidad local y con el propósito de alcanzar el desarrollo armónico de la educación, busca generar un proceso integrado de soluciones a la problemática educativa mediante el establecimiento de un sistema de planificación y administración que tiene como fundamento principal la organización y funcionamiento de los núcleos de desarrollo educativo y de los distritos educativos.
- En Nicaragua, J.B. Arrien, Director de Planeamiento Educativo, conceptualiza a la microplanificación como un proceso sistemático, integral e integrado de determinación de políticas, objetivos y estrategias, y la elaboración de programas y proyectos concretos articulados en un plan local, que responden a las necesidades, intereses, expectativas reales de los grupos organizados dentro del contexto socio-económico y cultural, que se realiza con la participación activa de la comunidad en sus diversas etapas.
- En el proyecto de Venezuela, la microplanificación es una estrategia de planificación que aspira convertir el nivel zonal en la base del desarrollo educativo, puesto que es allí donde se verifica la consistencia y realismo de los planes, programas y proyectos nacionales y regionales. Así, poner en marcha la microplanificación educativa en

las unidades espaciales que forman la base de la pirámide administrativa, constituye uno de los esfuerzos por descentralizar el sistema educativo de acuerdo con una visión dinámica y armónica acerca del funcionamiento de las áreas geopolíticas del país.

5. Se pueden detectar dos niveles en el discurso conceptual: en primer término, en el caso de Perú y Nicaragua, se observa que los conceptos se ubican dentro de la lógica de los planteamientos revolucionarios y en el contexto socio-histórico de cada país. En ambos casos la microplanificación se profundiza en su carácter de proceso participativo.

En el caso de Colombia y Venezuela, la conceptualización refleja la inminente necesidad de resolver problemas de organización en el contexto de la regionalización. Sin que se abandone el carácter de proceso participativo, se ahonda en el aspecto operativo de raigambre organizacional.

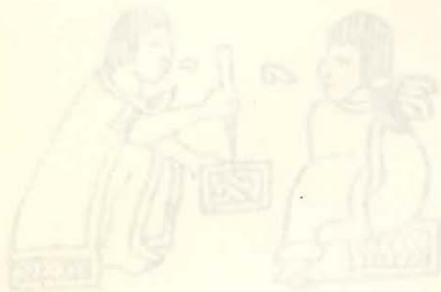
6. Si alguna consideración vale la pena llevar a conclusión en la comparación de estos cuatro casos, es el hecho de que si bien en la microplanificación se observa una metodología similar para la planificación educativa a nivel de base, el concepto real de "base" depende de la estructura de poder geopolítica de la educación en cada país, y que este factor es determinante en la definición de los objetivos de la microplanificación que se plantea cada uno de los países tratados.

En consecuencia, predominan los factores comunes al intentar un enfoque comparativo, lo cual en modo alguno niega la importancia de la microplanificación y de la diversificación política latinoamericana.

publicaciones

y noticias





Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representaban ideas, algunas muy abstractas y complicadas como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, como *tlān*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron de carácter diverso: históricos, religiosos y administrativos principalmente.

presentación de revistas

En esta sección presentamos revistas especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.

Le invitamos a que remita a la Redacción publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.

Educadores del Mundo

1110 Berlín, Wilkeim-Wolff
Str.21, RDA

Revista trimestral
de la Federación Internacional
Sindical de la Enseñanza,
editada en francés, in-



glés, español y alemán.

Publica temas vinculados con distintos aspectos de la educación en el mundo.

En su sección "Intercambio de Experiencias" ofrece a todos los que se ocupan de la formación y

educación, la oportunidad de proporcionar sus propias experiencias a colegas de otros países, de presentar preguntas y preocupaciones que los conmuevan y recibir nuevas ideas.

Proyecciones de la Ciencia, la Cultura y la Educación.

Solís - 15, 1er piso - CP 9410
- Ushuaia - Tierra del Fuego.
Argentina.



Publicación trimestral de la Secretaría de Educación y Cultura del

Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

La Lic. Liliana Pinero, en su artículo "Educación-arte, ciencia y creatividad", dice: "las escuelas deben ser verdaderos núcleos de experimentación docente donde reine el orden a partir del propio interés del alumno, el cual pueda ejercer su propia responsabilidad y creatividad".

Vocación Docente

Pichincha 356 - Buenos Aires, Argentina.

Revista mensual de orientación educativa. Publica temas y materiales referidos específicamente a las diversas áreas de la enseñanza, modelos de aprendizaje creativos, temas de actualización pedagógica y experiencias educativas.

En el número 47,



Año V, 1989, bajo el título "Experiencias de un Maestro Rural", se narran las experiencias del Prof. Carlos Alberto Carballo -uno de los fundadores de la Asociación de Maestros Rurales Argen-

tinios, AMRA- desde el inicio de su carrera docente, las necesidades sentidas como maestro rural, las posibilidades de formación específica para su desempeño, los trabajos de campo realizados.

Nuestra Escuela

Francisco Silvela, 27-30 G.
Tel 402 41 44. 28028
Madrid, España.

Editada por la Fundación para la Renovación de la Escuela, es una revista cuyo interés se centra en la alternativa por la escuela pública, los movimientos de renovación pedagógica, la problemática docente y estudiantil y, en general,



los nuevos temas y nuevos contenidos de importancia en la educación, en consonancia con las transformaciones sociales y culturales.

El número 106, junio 1989, trata monográficamente en qué consiste la Reforma del Sistema Educativo Español, cómo llega a los centros, el diseño curricular base, la nueva estructura de la formación profe-

sional, el perfil del nuevo profesor y las opiniones de los sectores implicados.

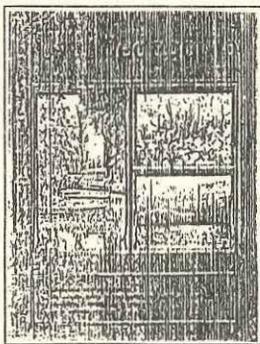
Pedagogía

Carretera al Ajusco No 24.
Col. Héroes de Padierna,
Delegación Tlalpan. CP
014200, México D.F.

Publicación cuatrimestral de la Universidad Pedagógica Nacional.

En su décimo Aniversario 1978-1988. Abril-Junio. Vol. 5 - Nº 14, dedica un amplio espacio a la educación ambiental y ofrece abundante bibliografía sobre el tema.

Del mismo número destacamos "Disciplina y Calidad de la Educación en la Práctica Docente de la Escuela Primaria", trabajo en el que sus autores, José Manuel Pinea Ruíz y Antonio Zamora Arreola, abordan el



tema de la disciplina escolar en la escuela primaria, su relación con la calidad de la educación y explican la práctica docente a partir de

las relaciones sociales y de conocimiento que se da dentro del aula.

Revista Latinoamericana de Psicología

Apartado 92621. Bogotá.
D.E. Colombia S.A.

Publica trabajos de carácter experimental y teórico en todas las ramas de la psicología y reseñas de carácter evaluativo de los últimos libros de psicología publicados en diferentes idiomas.

Del Vol. 2o -1988- Número 2, señalamos "Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje", artículo de Clifton B. Chad-



wick, que muestra algunas ideas acerca de las estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como afectivas, y cómo puede aplicarlas al estudio y mejoramiento de la educación en situaciones típicas de enseñanza-aprendizaje en nuestro contorno latinoamericano.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción, con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

Invitamos a ustedes a que remitan a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidos, contribuyendo de esta forma a la difusión de experiencias innovadoras.

Para solicitar información adicional sobre el material publicado, dirigirse por caria a la redacción de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Una realización de la comunidad educativa americana: Paraguay 1657 - 2º piso, Buenos Aires (1062), Argentina.

OBRAS

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia-Organización de Estados Americanos. Dirección Nacional de Educación Preprimaria y Primaria, Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina. **La articulación: un enfoque integrador.** Buenos Aires: 1989. 26 p. (Serie 3, documentos).

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Subsecretaría de Educación. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Sector Currículum. **La educación en América del Norte.** Buenos Aires: 1990, 29 p.

Argentina. Ferrari de Prieto, Julia. **Niños en riesgo y educación inicial.** Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1990 40 p. (Cuadernos, 8)

Argentina. Encuentro latinoamericano de Educación a Distancia ENCO-89. **La Cumbre, Córdoba, 15-19 de mayo de**

1989. **Educación a Distancia en América Latina.** Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia. 1990. 164 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Programa "escuela-espacio comunitario". Buenos Aires, 1990. 16 p.

Argentina. Palacios de Pizani, Alicia y otros. **Comprensión Lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica.** Primera Edición. Buenos Aires. Aique, Grupo Editor, 1990. 162 p.

Argentina: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Programa "clubes colegiales". Buenos Aires. Departamento Ediciones de Educación. 1990. 29 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Informa-

ción, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Proyecto MEJ-BIRF. Subproyecto 10 (CRA). El Coordinador CRA y la Institución Educativa, módulo I. Buenos Aires, MEJ., 1990, 95 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Proyecto MEJ-BIRF. Subproyecto 10 (CRA). Los Recursos en el aprendizaje, módulo II. MEJ., 1990, 96 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Proyecto MEJ-BIRF. Subproyecto 10 (CRA). La Comunicación Social, módulo III. MEJ., 1990, 95 p.

Bolivia. Martínez P. Juan Luis y otro. Contribuciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia (Estado del arte). La Paz. Centro Boliviano de investigación y acción educativas (CEBIAE), 1990. 69 p. (Serie cuadernos educativos, No 33).

Bolivia. Paco C. Delfina y otro. Bibliografía comentada sobre experiencias de educación popular en Bolivia (1950-1990). La Paz. Centro Boliviano de investigación y acción educativas (CEBIAE), 1990. 118 p. (Serie cuadernos educativos, No 35).

Colombia. Proyecto "Primero mi primaria...para triunfar". Decisiones para el éxito escolar, lo que enseña la experiencia y la investigación en educación. Bogotá, 1988. Sin paginar.

Costa Rica. Villalobos, Oscar B. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje en el Proceso Educativo. San José. Ministerio de Educación Pública, MEP, 1990. 32 p.

Costa Rica. Zamora González, Rolando. El método endogenésico (lectoescritura). San José. Fernández-Arce. 1989. 142 p.

Cuba. Burke Beltrán, María Teresa y otros. De quién es la responsabilidad: la escuela o la familia. La Habana. Ministerio de Educación, 1988. 56 p.

Cuba. Labarrere Sarduy, Alberto F. Cómo enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas. La Habana. Ministerio de Educación, 1988, 52 p.

Chile. Barrientos Sotomayor, Marilis y otros. El perfeccionamiento docente y su incidencia en el rendimiento escolar en la enseñanza general básica, Xa región, 1980-1984. Santiago. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. OEA., 1986. 66 p. (Serie de estudios No 188)

Chile. Brito Vergara, María Mercedes y otro. Correlación entre el rendimiento de la expresión oral, la lectoescritura y rendimiento escolar en primer año básico. Santiago. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas. OEA., 1986. 37 p. (Serie de Estudios No 187).

Chile. Soto Cáceres, Luis A. y otro. Factores que inciden en las dificultades de lectoescritura que presentan los alumnos de primer año básico de la provincia de Talca. Santiago. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas. OEA. 1988, 55 h. (Serie de Estudios N° 201).

España. Ministerio de Educación y Ciencia. Libro blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid, 1989. 176 p. (Separatas de Comunidad Escolar).

EEUU. Lovell, Catherine H. y otro. **Assignment children, the BRAC non-formal primary education program in Bangladesh.** Nueva York. UNICEF. 1989, 51 p.

México. *Congreso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación.* México, 26-30 de marzo de 1990. **La planificación y la administración en el marco de la transformación y democratización de la educación en la Argentina. Experiencias, problemas, perspectivas.** Norberto Fernández Lamarra con la cooperación de Alberto Iardevlevsky y Mirta Velázquez. Buenos Aires. UNESCO. 1990. 55 h.

México. *Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación.* **La educación básica en México, estudio realizado en 1983 por la delegación general de la SEP y la Universidad Autónoma de Aguas Calientes.** México. SEP. 1990. 157 p.

México. *Arredondo, Vicente.* **Planeación educativa y desarrollo; aproximación crítica a la educación formal y no formal en los países del tercer mundo.** Pátzcuaro, Michoacán, México. OEA-CREFAL, 1990. 133 p. (ERASPAN 1-2)

Perú. *Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Inicial y Especial. Dirección de Educación Inicial. Unidad de Centros de Educación Inicial.* **Guía para la apertura de centros de educación inicial, cunas y jardines de niños.** Lima. Ministerio de Educación. s.f. 63 p.

Venezuela. *Lerner de Zunino y otra.* **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista.** Caracas. Ministerio de Educación. 1990. 162 p.

Venezuela. *Taller de Iniciación de las Actividades Multinacionales del PRO-DEBAS.* 17-28 de septiembre de 1990. Caracas, Venezuela. Ponencias. **La capacitación docente y la descentralización.** Por Elisa Lucarelli. Washington. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. 1990.

Venezuela. *Taller de Iniciación de las Actividades Multinacionales del PRO-DEBAS.*, 17-28 de septiembre de 1990. Caracas, Venezuela. Ponencias. Washington. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 1990.

Venezuela. *Taller de Iniciación de las Actividades Multinacionales del PRO-DEBAS,* 17-28 de septiembre de 1990. Caracas, Venezuela. Ponencias. **Fundamentación pedagógica de los Centros de recursos para el aprendizaje en la educación básica y ejemplos de algunas experiencias en los países de la Región.** Por: Martha V. Tomé. Washington. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. 1990.

UNICEF. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.* **Estrategias para la Infancia en el decenio de 1990.** New York. UNICEF, 1990. 48 p.

PUBLICACIONES PERIODICAS

IIE, revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, República Argentina. No 71, agosto de 1990.

Educadores, revista latinoamericana de educación. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Consejo de educación católica de la Prov. de Buenos Aires. Nos. A,B,C,D,E,F, de 1990.

Vocación Docente, revista mensual de orientación educativa. Buenos Aires, Argentina. Año VI, No 58, 1990.

Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. San Pablo, Brasil, No 73 y 74 de maio y agosto de 1990.

Itinerario Educativo. Bogotá, Colombia. Universidad de San Buenaventura. Año IV, No 10 y 11, Enero-Abril - Mayo-Agosto 1990.

Enlace. San José, Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia, No 17, enero-junio de 1988.

Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Año X, Nos. 18 y 19. Enero-Diciembre 1989.

Educación. La Habana, Cuba. Ministerio de Educación. Año XIX, Nos 73, 74, 75. Abril a diciembre de 1989.

Apuntes de Educación. Madrid, España. Nº 37, abril-junio de 1990.

Comunidad Escolar, periódico semanal de Información Educativa, Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia. Año VIII, Nos. 287 a 296. Septiembre-Noviembre de 1990.

Educación, noticias de educación, ciencia y cultura iberoamericana.

Madrid, España. Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Año VII, Nos. 42-43, mayo-julio de 1990.

Enseñanza de las Ciencias, revista de investigación y experiencias didácticas. Barcelona, España. Universidad Autónoma de Barcelona. No 2, mayo de 1990

Nuestra Escuela. Madrid, España. Fundación para la Renovación de la Escuela No 99. Octubre de 1988

La Educación, revista interamericana de desarrollo educativo. Washington, USA. Secretaría General de La Organización de los Estados Americanos, OEA. Año XXXIII, No 104, 1989 I-II.

Apprendre. París, Francia. Centre national d'enseignement á distance. Nos. 15 y 16. Junio y Septiembre 1990

L'école Maternelle Francaise. París, Francia. Armand Colin. Nos. 1 y 2. Septiembre y Octubre 1990.

Perspectivas, revista trimestral de educación. Paris, Francia. Unesco. Vol. XIX, Nº 4, 1989 (72).

Il Maestro. Roma, Italia. Associazione italiana maestri cattolici. No 7. Luglio 1990.

Punto 21, revista de educación. Montevideo, Uruguay. Editorial Waldo Warren. No 51-52, abril 1990.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

**Impreso en los Talleres Gráficos
del Ministerio de Cultura y Educación
Directorio 1801 — Buenos Aires
República Argentina**



H 0025122



República Argentina
Ministerio de Educación
y Justicia



Organización de Estados Americanos
Unión de Americanistas y Americanas

ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA

Es una publicación de la Dirección Nacional de Informaciones, Difusión, Estudios y Tecnología Educativa.