

# Otros modos de ser escuela



Olga Silvia Ávila

Experiencias  
desarrolladas por  
escuelas argentinas en  
el marco del Programa  
*Creciendo con  
Mi Escuela*



**Otros modos de ser escuela • Experiencias desarrolladas por escuelas argentinas en el marco del Programa Creciendo con Mi Escuela**

© 2005, Fundación Arcor, Fundación Bunge y Born

Primera Edición

**ISBN: 987-1151-90-X**

Córdoba, noviembre de 2005

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Tirada: 500 ejemplares

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización y otros métodos, sin el permiso previo y escrito de los titulares del copyright.

370.7  
CDD

Otras formas de ser escuela : Experiencias desarrolladas por escuelas argentina en el marco del Programa Creciendo con Mi Escuela / Olga Silvia Ávila - 1º ed. - Córdoba : Fundación Arcor y Fundación Bunge y Born, 2005.  
104 p. ; 26x19 cm.

ISBN: 987-1151-90-X

1. Estudio y enseñanza de la educación I. Ávila, Olga Silvia



# Índice

▲  
Escuela N° 110,  
El Colorado,  
Formosa.

Presentación.....	7
Introducción .....	9
<b>Capítulo I</b>	
El Programa “Creciendo con mi escuela” .....	11
<b>Capítulo II</b>	
Campo problemático y proyectos escolares: particularidades y matices en los abordajes desplegados por las escuelas.....	19
<b>Capítulo III</b>	
La creatividad desplegada en las escuelas: algunas experiencias.....	33
<b>Capítulo IV</b>	
Conclusiones y aperturas para dialogar desde la experiencia .....	87



# Presentación

▲  
Escuela N° 222,  
Base Naval Puerto  
Belgrano,  
Río Negro.

*Otros modos de ser escuela* es un libro que muestra **O**tros modos de ser y hacer la escuela, en la que maestras y maestros de distintas latitudes y con tonadas propias fueron construyendo, apuntalando o dándole nuevos sentidos a su labor cotidiana. Los chicos fueron los sujetos a quienes estuvieron dirigidas esas acciones, pero también sus hacedores.

A través de estas páginas, podremos entonces descubrir *otros modos* de entender la educación en la actual

etapa. Se trata de experiencias que han encontrado caminos posibles y creativos para dar respuesta a las problemáticas de lecto-escritura, socialización y comunicación: desafío ineludible y central en los procesos de enseñanza-aprendizaje que atraviesan el sistema educativo argentino.

Innovación y creatividad, búsqueda de lo plural y lo diverso han sido cualidades presentes en cada una de las treinta y cinco iniciativas apoyadas por el Programa *Creciendo con Mi Escuela*. Cualidades puestas al servicio de la inclusión y la generación de conocimiento.

Como bien dice la autora, los proyectos alentados desde el Programa, no han hecho más que apoyar procesos ya en curso, “iniciativas que estaban a la espera de una oportunidad que anudara el deseo con la posibilidad material de llevarlo adelante”.

Si el acompañamiento conjunto de nuestras Fundaciones colaboró para hacer posible ese deseo, podremos sentirnos satisfechos de la labor cumplida. Pero, a la luz de los resultados de las experiencias, podemos, sobre todo, reafirmar nuestro convencimiento de que esos *otros modos* fueron y son necesarios y posibles.

Fundación Arcor  
Fundación Bunge y Born





# Introducción

▲  
Escuela N° 288,  
Santa Paula,  
Neuquén.

**E**l material que presentamos se propone dar cuenta de la experiencia de escuelas públicas argentinas ubicadas en distintas provincias del país, que tomaron parte en el Programa *Creciendo con mi Escuela* desarrollado en forma conjunta por Fundación Arcor y Fundación Bunge y Born.

Recogiendo diversas trayectorias de trabajo en la resolución de los problemas pedagógicos que enfrentan, estas escuelas presentaron sus iniciativas a la convocatoria generada desde el programa y ajustaron sus

propuestas a dichos marcos. Cada una de ellas desarrolló una experiencia particular en el abordaje de problemáticas de socialización, comunicación y lenguaje oral y escrito, implementando estrategias alternativas que se gestaron en el seno de las propias instituciones.

Las escuelas convocadas habían llevado adelante proyectos financiados en el marco del Programa *Mi Escuela Crece*<sup>1</sup>, el cual estructuró el trabajo con establecimientos educativos de todas las provincias del país entre 1996 y 2004. El mismo se proponía “colaborar en el mejoramiento de las posibilidades de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educacionales de todo el país”, orientando las acciones hacia escuelas cuyos esfuerzos de transformación dirigidos a los niños y la comunidad, requerían recursos y apoyo técnico.

En este Programa, las escuelas proponían los problemas que deseaban encarar y las estrategias por ellas diseñadas y plasmadas en proyectos pedagógicos y comunitarios. En el año 2001 se llevó a cabo una evaluación de amplio alcance y entre sus resultados, se estableció que las problemáticas referidas a la socialización, el lenguaje y la comunicación, así como sus articulaciones, constituían un núcleo importante al que atendían las iniciativas escolares. Sobre esta base y en el marco de la convergencia de ideas entre ambas fundaciones, se decidió hacer foco en dichas problemáticas en el nuevo programa.

Las instituciones fueron invitadas, en una segunda instancia, a presentar sus proyectos sobre nuevas bases y una parte importante de ellas resultó seleccionada para la nueva propuesta de trabajo.

En las páginas que siguen se incluye una descripción general del programa, el análisis de los matices que presentaron las problemáticas y los abordajes desplegados por las escuelas en sus proyectos, más el relato de experiencias que permiten concentrar algunas reflexiones y recuperar aprendizajes que de un modo u otro estuvieron presentes en los diversos proyectos y atravesaron la búsqueda de los maestros en esos años.

El sentido de este esfuerzo de síntesis consiste en plasmar por escrito las huellas de la experiencia desarrollada en el trabajo con treinta y cinco proyectos escolares, categorizando los principales aspectos de las problemáticas educativas que nos ocupan y analizando los dispositivos con que fueron abordadas. Asimismo, nos anima la intención de promover un diálogo continuado acerca de las estrategias que, surgidas y probadas por los maestros en las escuelas, pueden abrir nuevos caminos a la necesidad de construir *otros modos de ser escuela* para los niños argentinos en los contextos actuales.

1- El Programa *Mi Escuela Crece* fue desarrollado por Fundación Arcor apoyando proyectos escolares en las provincias y abarcó progresivamente las distintas regiones del país, hasta 2004.



▲  
Escuela N° 1357,  
Hortensio Ojeda,  
San Rafael,  
Mendoza.

## El Programa *Creciendo con mi escuela*

**E**l Programa *Creciendo con mi Escuela* (CCE) surge del interés en dar continuidad a la línea de trabajo con escuelas que las Fundaciones venían llevando a cabo y que la evaluación del Programa *Mi Escuela Crece* (MEC), en el caso de Fundación Arcor (2001-2002), permitió dimensionar y analizar<sup>2</sup>.

En nuestro país las escuelas son las instituciones que albergan masivamente a los niños y dada la extensión del sistema público, sólo a través de estos establecimientos se garantiza la oportunidad de llegar a

**2-** La evaluación llevada a cabo en el marco de un convenio con la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba,



concluyó con la publicación de sus resultados en el libro *Escuelas, Infancia y proyectos escolares. Aportes para un análisis pedagógico y social de la actividad educativa en las provincias*. Córdoba, Ferreyra Editor, 2002.

3- Escuelas, infancia y proyectos escolares, pág. 38.

4- En el capítulo que sigue, nos explayamos sobre este punto.

poblaciones infantiles de los más variados territorios. Allí donde no existe desarrollo de organizaciones no gubernamentales o donde se han debilitado las redes institucionales de la comunidad, sigue en pie —aun cuando sobredemandada y deteriorada— la escuela pública.

Entre las definiciones más importantes del Programa, se estableció la intención de profundizar en aquellos aspectos relativos al protagonismo infantil y a otros procesos claves para la infancia, reafirmando la intención de atender al fortalecimiento de la participación de los niños en el juego de relaciones y posiciones que constituyen los complejos escenarios escolares de la actualidad.

Cuando los adultos logran romper los obstáculos institucionales para darle cauce, este protagonismo es el motor más poderoso de los proyectos. “...en los casos en que la institución tiene dificultades en algún orden, es precisamente el desarrollo de esta participación y protagonismo lo que promueve la demolición de esas barreras, revitalizando el tejido institucional.”<sup>3</sup>

La enseñanza que el CCE rescata de las iniciativas anteriores, es que el apoyo a la escuela debe ir necesariamente ligado a una mirada atenta a la orientación de esta ayuda en pro de la revalorización de la niñez, sus procesos y necesidades. No se trata, entonces, y así lo entendieron las Fundaciones, de apoyar a la institución escolar en sí, ni a su reafirmación en abstracto, sino de contribuir a su revitalización a partir de poner en marcha el potencial instituyente que la niñez encierra.

Otro aspecto de envergadura en el terreno de las definiciones se refiere al tipo de problemas o “campos problemáticos” a los que se busca atender prioritariamente. La experiencia previa de las Fundaciones permitió especificar las características de los problemas y las estrategias que las escuelas planteaban en los proyectos favorecidos, con lo cual se pudo reconstruir un cuadro general de esas necesidades, demandas e iniciativas efectivamente implementadas.

En el marco antes señalado, la decisión de las Fundaciones fue delimitar el espectro de problemáticas, eligiendo aquellas que ofrecían mayor riqueza con relación a los procesos de la infancia y a la naturaleza social de la institución escolar<sup>4</sup>. Se apuntó a fortalecer aspectos sustantivamente ligados a los procesos de constitución de la subjetividad infantil, a su socialización y aquéllos a los cuales se vinculan más directamente los aprendizajes básicos que estructuran el sentido de la escuela primaria, y que por tanto guardan un grado mayor de pertinencia respecto de su especificidad institucional.

Es así como se decidió estimular proyectos que atendieran a las problemáticas de socialización y construcción de relaciones sociales, expresión y comunicación, y apropiación de recursos de la lengua escrita, como

herramienta de complejización de las oportunidades simbólicas para los niños.

Se partía de la preocupación por las dificultades crecientes que enfrenta la escuela en los nuevos contextos sociales para incluir a los niños en su trama colectiva, y la necesidad de promover procesos de producción simbolizante que enriquezcan las posibilidades que tienen de significar las situaciones a las que están expuestos, de dar curso a la expresión de sentimientos y emociones para compartirlas con otros, de ampliar sus horizontes comunicativos y de diversificar e incrementar sus recursos simbólicos, incluyendo la participación en la cultura escrita.

Desde este ángulo, se buscó revalorizar el papel alfabetizador de la escuela y se consideró necesario fortalecer los aprendizajes en lecto-escritura, al tiempo que cobró fuerza la hipótesis que vincula las dificultades en la adquisición de la lengua escrita a las escasas oportunidades de socialización y comunicación elaborada con otros, de desplegar la oralidad y la escritura, y de conectarse con la cultura escrita de modos atractivos y movilizadores para los niños.

En las Bases del Programa estas definiciones se conjugan con otras que colaboran en la delimitación de las iniciativas a incluir; se apuesta a favorecer a escuelas que atiendan a poblaciones en situación de riesgo social, pobreza y vulnerabilidad. Es así como las pautas adoptadas se relacionan con el logro de trayectorias educativas satisfactorias, con el combate contra la deserción y el fracaso, y con la mejora de los aprendizajes. Se trató pues de que, en aquellas poblaciones extremadamente frágiles, el abordaje de procesos vitales para la infancia constituya una herramienta para sostener a los niños dentro de la escuela, afianzando la filiación cultural y social.

## Alcances generales del Programa

Interesa aludir a los contextos geográficos y sociales, las características principales de las instituciones y las comunidades educativas, y la situación de las poblaciones infantiles a las que atienden a fin de formular un cuadro aproximativo de los alcances socioeducativos del Programa y las condiciones concretas de las escuelas y los actores entre los cuales se gestaron y desarrollaron los proyectos. Estos aspectos resultan también de vital importancia a la hora de valorar los logros y la replicabilidad de las experiencias.

A fin de pintar un panorama general de los alcances del Programa, veamos primero algunos números:

Datos Cuantitativos	Año 2002	Año 2003	Año 2004	Totales
N° de Provincias	7	9	12	14 <sup>5</sup>
N° de Propuestas recibidas	53	58	52	163
N° de Proyectos apoyados	8	12	15	35
N° de Beneficiarios	3.733	3.245	6.181	13.159

### Las escuelas en sus contextos

Se trata de escuelas que reflejan la situación de la niñez argentina: desde la infancia que crece privada de la interacción con otros chicos en parajes rurales aislados, hasta la complejidad de la vida que tienen que afrontar niños de zonas urbanas de miseria, en las que la pobreza misma se ha deteriorado en los últimos años complicándose en el plano de los vínculos y las relaciones sociales. Incluso, se refleja con honda nitidez la realidad del llamado *interior del país*, con niños que crecen en el seno de familias migrantes, desarraigadas, a veces desarticuladas, nucleadas en torno a las pequeñas ciudades en busca de medios de vida o a la espera de ayuda social, que no siempre llega de la mejor manera, es decir, con un marco que dignifica el trabajo y no refuerce el sentimiento de *estar de sobra* en la sociedad.<sup>6</sup>

5- La cifra se refiere al número de provincias contando una sola vez aquellas que se repiten en distintos años.

### Distribución de los proyectos seleccionados por regiones

Regiones	CCE I	CCEII	TOTALES
Catamarca	1	-	1
NOA	1	2	5
Cuyo	3	2	9
NEA	2	3	8
Sur	-	5	8
Mesopotamia	1	-	4
TOTAL	8	12	35

6- Según los datos difundidos por UNICEF con base en el Censo Nacional de Población, el 71,1% de los menores de 18 años es pobre y el 40,5% es indigente, el 20% de los niños en edad escolar tiene anemia y 1.500.000

Si ordenamos las escuelas por su contexto inmediato y la población que reciben según indican en los proyectos, el cuadro sería el siguiente:

Características	Cantidad
Rurales	9
Ubicadas en zonas intermedias, sobre rutas (reciben poblaciones rurales y marginadas)	6
Urbanas (ubicadas en localidades de distintas dimensiones)	20
TOTAL	35

Veamos cómo describen sus contextos algunas de las escuelas:

Una escuela de la ciudad de Posadas, Misiones, describe así su contexto: “está ubicada en zona urbana, la escuela está sobre calle de tierra. La mayoría de los alumnos que asisten pertenecen a chacras ubicadas a 12 cuadras como mínimo de la escuela y barrios marginales. Sus familias ocupan terrenos fiscales o viviendas construidas con planes del Estado provincial, son numerosas con necesidades básicas insatisfechas... problemas de violencia familiar y adicciones, especialmente al alcohol”. “Escasos recursos económicos, familias con nula o escasa participación en la educación escolar de sus hijos, con conflictos derivados de la crisis social del país, de la desocupación, subocupación, escasa educación sistemática de los padres...” “Influencia cultural del Paraguay, país limítrofe”, “especialmente en el idioma”. “Los padres de los alumnos son paraguayos o sus descendientes...”

Por su parte, otra escuela de Neuquén describe su entorno de la siguiente manera: “Familias con un brusco descenso social por desocupación. Barrios construidos por el Estado. Muchas eran familias con ingreso estable y al perder el trabajo no tienen acceso a los servicios. Los niños asisten al comedor comunitario. Ausencia de los padres en el hogar por trabajo a destajo. Hacinamiento y violencia. En los niños aparece gran irregularidad en la asistencia y descontrol general de actividades y compañías. La escuela recibe a 600 alumnos, incluidos 14 alumnos con necesidades educativas especiales, beneficiarios directos de la incorporación del Teatro como herramienta curricular. Fuerte problemática social relacionada con la desocupación, que conlleva contextos de violencia para los chicos, inasistencia, escasa presencia del adulto en el hogar, desorganización de la vida cotidiana. Se traduce en baja autoestima, poca autonomía en el trabajo, dificultades en la socialización (bajo respeto y violencia)”.

Una escuela rural de San Juan, en cambio, indica en su descripción del contexto que “está ubicada en zona rural con cultivos de vid, frutales y hortalizas... funciona como centro social de la zona donde predominan los bajos ingresos salariales, desempleo, subempleo, falta de entidades benéficas y culturales”. De sus 120 alum-

menores de 15 años trabajan. Asimismo, 889.000 niños de 10 a 17 años (21.8%) asiste a la escuela con dos o más años de sobriedad y 1.000.000 entre 15 y 19 años está fuera del sistema educativo. Cifras cuya lectura parece estar referida a otro escenario, a otro país, a otra sociedad y sin embargo, es el paisaje argentino del presente.

nos, “una importante cantidad... necesita trabajar para ayudar a la economía del hogar”.

En los niños se observan “problemas en la pronunciación y escaso dominio de la lengua estándar...Poca expresión oral, escasa fluidez de vocabulario... Dificultades motrices, y en la lengua escrita: producción de textos, ortografía, sintaxis y morfología. A la hora de interpretar textos tienen serios inconvenientes, que trasladados a las demás áreas curriculares hacen que el nivel de aprendizaje sea bajo”.

Como puede observarse, los contextos que las escuelas describen no sólo marcan características demográficas, sino también sociales, y dan cuenta de la situación de la infancia de nuestro país.

Lo relevante de señalar es que las escuelas apoyadas se inscriben en un universo altamente representativo de la situación de los niños argentinos que viven en el *interior* del país. Este hecho permite valorar los aprendizajes que los proyectos proporcionaron con relación a contextos de replicabilidad, ya que las condiciones objetivas en que estos emprendimientos se llevaron adelante, conciben con un amplio espectro de escuelas del país, aunque la vida y la historia de cada comunidad y cada establecimiento educativo sean únicas e irrepetibles.

### Para comprender las referencias anteriores: reflexiones sobre el “contexto país” y las escuelas

Para cerrar este capítulo nos permitimos algunas reflexiones acerca de la situación social en la que encontraron anclaje las propuestas del Programa y los proyectos de las instituciones. Lejos de pretender aquí un análisis de los procesos que afectan a la sociedad argentina en la actualidad, mencionaremos solamente y a grandes rasgos, aspectos que se vinculan directamente con el campo problemático propuesto por el Programa.

La crisis no se ha presentado sólo como una crisis económica. El largo deterioro y destrucción de las bases materiales y productivas del país, y especialmente de sus economías regionales, se tradujo progresiva y combinadamente con procesos culturales, en lo que podría entenderse como una “crisis de lazo social” (Garay: 2003; Roggio: 2002), y en sus múltiples aristas se trasuntan algunas dimensiones que interesan a nuestro planteo.

Dicha crisis ha desarticulado las redes de relaciones sociales, en las que se gestaban los procesos de socialización de las nuevas generaciones, los procesos de transmisión entre generaciones y entre grupos y sectores sociales, y la constitución de imaginarios compartidos, espejos en los cuales los niños y jóvenes podían encontrar referencias y marcos, fuentes de sentido prospectivo, frente a los cuales imaginar un futuro y significarse en la trama de la temporalidad. La fragmentación del espacio social, de los procesos culturales y las desigualdades pronunciadas aportan una cuota de





Alumnos de la Escuela Emilio Carmona, Aguilares, Tucumán.

injusticia, cuyas consecuencias en los procesos de subjetivación consideramos que no están siendo lo suficientemente calibradas.

Es en estos contextos más amplios donde tienen anclaje los problemas más específicos que se visualizan en los niños, conectados a la formación del sujeto social y a su filiación cultural, ambas cuestiones que lejos de ser abstractas o inasibles, ameritan lecturas minuciosas cuyas especificidades están por descubrirse y requieren una mirada atenta y elaborada.

A nivel de la vida cotidiana, los problemas antes aludidos se trasuntan en fisuras y transformaciones de las tramas de relaciones y de vínculos, en cuyo seno deben gestarse los procesos de simbolización necesarios para producir filiaciones culturales y sociales, identificaciones e individualizaciones, anudamientos entre el mundo íntimo, el mundo privado y el mundo público, para dar paso a la constitución del sujeto social. Justamente, nos encontramos frente a quiebres importantes en las condiciones en que se constituye el sujeto social.

Si se contemplan las cifras de UNICEF respecto de la infancia, además de quedar absolutamente clara la necesidad de revertir las condiciones materiales en las que se encuentra la mayoría de los niños argentinos, queda también claro el imperativo de trabajar en la línea de las simbolizaciones individuales y colectivas de esta experiencia de sufrimiento, y de abrir paso a caminos alternativos de satisfacción subjetiva y social.

Inmersos en este escenario, numerosos sectores sociales ponen en máxima tensión sus estrategias creativas y despliegan nuevas prácticas, nuevas significaciones de muy variado sentido, en cuya direccionalidad, contenido y destino, juegan un papel central las simbolizaciones construidas para apresar el mundo y sus fenómenos, su experiencia subjetiva y social, el mundo de los otros, las relaciones y el propio lugar. Es necesario reconocer no solo los quiebres sino también las invenciones, producciones subjetivas y sociales que los propios niños y jóvenes ponen en juego en estos contextos y sin cuya lectura sería imposible plantearse alternativas.

Esta variedad de sentidos, a veces profundamente contradictorios, es una de las cuestiones más fuertes que nos conducen a enfatizar la responsabilidad social en la gestación de nuevas producciones simbólicas colectivas e individuales, habida cuenta que son estos constructos los que terminan organizando el modo en que el sujeto se para frente a su experiencia vital.

En la escuela se presentan manifestaciones claras y contundentes de estos procesos, dado su carácter de *institución de existencia* (Garay: 1996) en la cual los sujetos, los colectivos y el juego de las alteridades, aparecen con fuerza, configurando la trama en la que se inscriben los aprendizajes y la posibilidad misma del cumplimiento de la tarea primaria de la institución. Las estrategias que apuntan a dar curso y a enriquecer los procesos simbólicos encuentran sus fundamentos en la especificidad de la institución y resultan altamente eficaces para la consecución de sus fines educativos, más allá que la articulación de la ayuda social en su seno, convertida a la escuela en un espacio donde, hoy por hoy, se asienta la ejecución de políticas sociales.

La heterogeneidad que hemos esbozado desde el punto de vista social y demográfico se completa con la diversidad de las políticas jurisdiccionales con relación a la Transformación Educativa Nacional (producto de la aplicación de la Ley Federal de Educación) llevada adelante durante los años noventa; debe decirse que nos encontramos, en muchos casos, con escuelas insuficientemente apoyadas y sistemas provinciales fuertemente disgregados. Cada establecimiento suele enfrentar en soledad los problemas y aun la asistencia del propio Estado provincial debe ser gestionada y *ganada* con el esfuerzo de sus actores.



▲  
Escuela Emilio Carmona,  
Aguilares,  
Tucumán.

## Campo problemático y proyectos escolares

particularidades y matices  
en los abordajes desplegados  
por las escuelas

Como se ha referido en el capítulo anterior, en contextos sometidos a múltiples transformaciones connotadas por el sufrimiento social, los problemas vinculados a los quiebres y cambios incrementados en las relaciones sociales y procesos subjetivos a ellas vinculados, así como en las transmisiones y apropiaciones culturales que la escolarización supone y exige se expresan en las instituciones con diversos matices y particularidades.

Las dificultades en la producción de lazos sociales en la escuela, la expresión y la comunicación, el desarrollo de la oralidad y la escritura, como problemas que obstruyen el enriquecimiento simbólico necesario para avanzar en los aprendizajes, encontró eco en las preocupaciones presentes en las escuelas, a las que aludieron desde diferentes ángulos específicos en los proyectos, según la lectura que hacían de las mismas.

“Estábamos viendo cómo hacer con el problema de la agresividad entre los chicos y la convocatoria llegó justo”.

“El proyecto había que hacerlo porque nos habíamos dado cuenta que teníamos que trabajar la oralidad, que los chicos hablan poco y no saben expresarse, y cuando llegó la carta, fue un empujón para decidirnos”.

“Con el proyecto anterior ya habíamos resuelto el tema de la huerta y el comedor, que eran imprescindibles; cuando llegó esta carta, estábamos viendo qué hacer para incentivarlos en su expresión, son chicos muy inhibidos... las familias no los apoyan... muchos padres son analfabetos”.

Basándonos en el contacto con las realidades escolares, puede afirmarse también que la extensión y profundidad de estas problemáticas, así como la amplia gama de manifestaciones y configuraciones concretas, hunden sus raíces en las tramas locales en las que las condiciones y procesos sociales se particularizan y adquieren tintes propios de la región o la localidad, en su especificidad con relación a los procesos de la infancia en ese contexto, y a los modos particulares y relevantes que esa clase de problemas afecta a cada escuela y su tarea.

En un sentido más amplio se vincula al fortalecimiento de la escolarización de la infancia, a la consolidación de la inclusión escolar y del papel formativo de las instituciones.

### Algunos antecedentes

Interesa relatar cómo se fue delimitando el campo problemático asumido por el Programa a partir de las características que cobran los problemas en la realidad concreta de los establecimientos, las que fueron identificadas en el análisis de las iniciativas escolares apoyadas por las Fundaciones.

En esas experiencias, la preocupación por las condiciones de pobreza del alumnado resultó predominante y dio lugar a una gran variedad de proyectos.

Se desarrollaron, por ejemplo, proyectos productivos o relacionados con el trabajo que buscaban mejorar esas condiciones, y en algunos casos

involucraban a los padres o a la comunidad. Sin embargo, sólo constituían iniciativas provechosas para los niños aquéllos que, ligados a la resolución de estas necesidades, desplegaban actividades formativas, de socialización y aprendizaje; mientras que en aquéllos en los que la atención a las necesidades materiales primaba por sí misma, se producía una rápida pérdida de sentido con dificultad para ser sostenido en la escuela. Pudo visualizarse, además, que si bien las problemáticas aludidas en los diagnósticos se referían a necesidades básicas, estas penurias a menudo iban acompañadas por fuertes dificultades en la socialización, en los procesos identitarios, la expresión y los aprendizajes, entre los que predominaba el de la lengua escrita.

Las problemáticas ligadas a la socialización, expresión y comunicación, por la gama de aspectos que incluían, se convertían en problemáticas *bisagra* entre las condiciones sociales de las familias y los niños y aquéllas relativas a los aprendizajes escolares. Aludían directamente a los procesos de constitución subjetiva de los niños y la construcción de las relaciones sociales en cuyo seno se elaboran los conocimientos, se apropian de las competencias culturales y se construyen estrategias para encarar la vida. Se trata de los procesos que ponen en juego la capacidad del niño para pararse en el mundo con una identidad autovalorada y de acceder a un lugar entre los



◀ Escuela N° 288,  
Santa Paula,  
Neuquén.





otros, incluyéndose en las redes que conforman el espacio social. Cuando los maestros se preocupan por *las inhibiciones y la autoestima*, o por *la agresividad o la violencia*, se están refiriendo a estas cuestiones.

Se trata, entonces, de un tipo de problemática que ocupa un lugar articulador entre las condiciones sociales y culturales en las que tienen lugar la crianza y la escolarización y las potencialidades del niño como sujeto, y remite a los costados formativos y socializadores de la institución educativa, constituyéndose en condición subjetiva y cultural para el acceso a los conocimientos escolares y los aprendizajes socialmente relevantes.

Entre las problemáticas referidas a los aprendizajes básicos, que abarcan un amplio espectro, el lugar más destacado lo ocupan aquellas referidas al lenguaje oral y escrito, visualizado además como llave maestra hacia aprendizajes en otros campos del saber. Se trata de aprendizajes que ponen en juego contextos culturales, sociales y domésticos a través de las experiencias y saberes previamente construidos, e involucran intercambios sociales que exceden ampliamente la relación con el contenido curricular en sí, por lo cual se relacionan profundamente con la sociabilidad/socialización. Los análisis realizados muestran cómo los proyectos que impulsan aprendizajes en lecto-escritura a través de alternativas tales como las radios, los periódicos, las bibliotecas, las actividades artísticas o la recreación, logran dar respuesta a ambas aristas de los problemas.

Si la escuela en la vida de un niño resulta altamente estructurante de su ingreso al mundo público, en las poblaciones socialmente más frágiles este papel adquiere aún mayor relevancia. Resulta importante promover experiencias que permitan a los niños transitar este lugar de interdicción que implica el ingreso al mundo de legalidades escolares, con una oferta de satisfacción y crecimiento a cambio, con una compensación atractiva que justifique el esfuerzo y las renunciaciones que se le exigen, atendiendo a las heterogeneidades sociales y sus consecuencias en la niñez.

El campo problemático propuesto, aunque amplio, presenta diversos ejes articulados en la trama de los procesos escolares, de modo tal que la intervención en alguna de sus aristas repercute en las otras.

### Acerca del campo problemático seleccionado

Es importante puntualizar algunos aspectos que permiten dimensionar la relevancia de las cuestiones seleccionadas y comprender el valor de proponer su abordaje desde los proyectos. En el caso de la escuela, enfrentar estas problemáticas supone replantear la tarea socializadora de la institución y su íntima relación con la gestación de condiciones subjetivas para el acceso y apropiación de las competencias culturales que se propone ofrecer y transmitir. Estos procesos resultan hoy más complicados dada la heterogeneidad y complejidad presente en cada pequeño mundo doméstico y social en el que se transita la infancia. Allí reside tanto la complejidad como la riqueza de este planteo.

Al entrar a la escuela, el niño ingresa a un mundo de significados y prácticas reguladas por pautas institucionales, en el que protagoniza interacciones con otros. Acoplarse a esas legalidades y al mismo tiempo vincularse con otros en el seno de esas regulaciones, implica procesos formativos de la socialidad muy importantes.

Estas apropiaciones implican también renunciaciones que el niño se dispone a producir si el conjunto de significados y prácticas a las que se le ofrece acceder, logra convocarlo e incluirlo. Muchos problemas se configuran cuando las distancias entre los modos de relacionarse, los sentidos y los valores que el niño trae, no encuentran formas de expresión y posibilidades de transformación; cuando quedan silenciadas o excluidas y las modalidades instituidas son tan rígidas y lejanas a su mundo, le resulta imposible tender un puente y producir las simbolizaciones necesarias para dar lugar a los procesos de apropiación. O bien cuando, en el otro extremo, aquellos instituidos estructurantes de la vida escolar aparecen deteriorados o diluidos, sin redefiniciones que orienten nuevos sentidos, producen desorganización y dificultad en las anticipaciones necesarias para desplegar confiadamente los encuentros con el otro.

El espacio escolar puede estar poblado de lugares cristalizados en los que los procesos reales de los niños no tienen donde ser expresados y simbolizados. Por el contrario, pueden quedar encasillados, aun sin la intención de producir un daño por parte del adulto. Un niño tildado como *tímido*, *calladito*, *pobrecito*, *quedado* puede encontrarse preso de esa designación al igual que el considerado *violento*, *agresivo*, *peleador*, o *disperso*, *desatento*, *desinteresado*. Tanto unos como otros, pueden llegar a sentirse compelidos a actuar y asumir ese papel de un modo no consciente pero eficaz.

Estas construcciones, significan al niño desde el déficit, desde las perturbaciones, y le otorgan un lugar determinado en la experiencia colectiva y las expectativas de los otros. Obturan la posibilidad de desplegar aquellas facetas de su personalidad más proclives a la producción de nuevas relaciones y vínculos, a la expresión más genuina de sus sentimientos o a un posicionamiento intelectualmente activo. Un niño en esas condiciones se encuentra tensionado y capturado por sentimientos de penuria, aunque no lo manifieste claramente, y encuentra fuertes dificultades para dirigir sus energías hacia los aprendizajes. Por otra parte, la dificultad en la simbolización de los procesos que le afectan obstruye también el paso a otras simbolizaciones necesarias para los aprendizajes. Estos “bloqueos” suelen traducirse en “fracasos escolares”.

Si la escuela genera oportunidades para ocupar otros lugares, desplegar otras facetas de su personalidad, lograr nuevas formas de reconocimiento entre sus pares, está ofreciendo al niño la posibilidad de transformar su papel en la trama de relaciones, y con ello explorar formas diferentes de vincularse, de simbolizar las alternativas de la realidad y su posición en la misma, de constituirse como sujeto. La mirada de los otros, sus expectativas y reconocimientos prefiguran las condiciones en las que el sujeto crece, se educa y aprende.

La gestación de lugares y simbolizaciones diferentes, las aperturas a la apropiación de la palabra, a los intercambios y al despliegue emocional y subjetivo, exige también nuevas experiencias con el lenguaje, con la expresión y la comunicación.

La problemática de la alfabetización, en esta perspectiva, está profundamente ligada a las oportunidades de complejización de recursos simbólicos y participación cultural. Constituye algo más que el aprendizaje de los elementos básicos de la lectura y la escritura; se trata de acceder al uso de la lengua escrita para participar del mundo social. Significa aprender a manipular el lenguaje escrito –los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras– de manera deliberada e intencional para integrarse a eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros.

“La participación en el mundo social, implica una amplia gama de eventos comunicativos en los cuales el leer y escribir son cruciales para intervenir”<sup>7</sup>. En este sentido, la alfabetización supone apropiarse de prácticas de lengua escrita en contexto, e incluir esos aprendizajes en la trama de relaciones sociales y de intercambios comunicativos; supone construir un lugar en el cual pararse para desplegar esas prácticas, autorizarse y pensarse capaz de hacerlo. Implica también concebir la preocupación por el lenguaje oral y escrito como un problema ligado a la filiación cultural y su constitución como sujeto social en un espacio social determinado.

Como veremos en las experiencias, *alfabetizarse en contexto* implica dar sentido a las prácticas de lengua escrita a partir de su inclusión en situaciones social y subjetivamente significativas. Preparar guiones teatrales, transcribir entrevistas, elaborar pautas radiales, anotar observaciones en una granja, recuperar cuentos en lenguas originarias, leer documentos históricos y escribir la propia historia, constituyen —entre muchos otros— modos de generar apropiaciones activas de la cultura escrita y potenciar sus sentidos para el niño.

Una mayor circulación de la palabra, así como la expresión en múltiples lenguajes artísticos y comunicacionales permite dar curso a las emociones y sentimientos en la trama colectiva, procesando y construyendo

7- Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Instituto de la Educación de la UNESCO. México, 2004.



◀ Escuela N° 579, Fuerza Aérea Argentina, Posadas, Misiones.

significados en los intercambios con otros. Desde el lugar del sujeto, constituyen vertientes elaboradas y complejas de producción simbólica, en cuya trama se asientan los aprendizajes más específicos. Enriquecen las modalidades y estilos de simbolización, generando mejores condiciones para los procesos intersubjetivos y proveen herramientas también más complejas para vincularse con los conocimientos, apropiárselos y recrearlos en mundos de sentido construidos por el niño.

Asimismo, desde el lugar de la escuela estos desarrollos tienden a ubicar su tarea alfabetizadora como una labor de profundización y elaboración de los vínculos del niño con el mundo cultural y particularmente con el universo de la cultura escrita, sus valores y sentidos en la comunicación, la expresión y la producción de diversas lecturas sobre el mundo<sup>8</sup>. En este intercambio de visiones sobre la realidad, incluyendo la perspectiva del niño, sus procesos subjetivos, sus emociones, tanto como la historia social y cultural desde donde ingresa en los procesos de escolarización, se elaboran nuevas simbolizaciones colectivas e individuales acerca del mundo social. El acceso a la lengua escrita se propone como herramienta efectiva para dar lugar a las apropiaciones de conocimientos que requiere la formación del sujeto social y del ciudadano.

Las experiencias muestran cómo las escuelas han ido plasmando –tal vez sin conceptualizarlo de esta manera– una mirada compleja de su labor de socialización, filiación cultural y alfabetización. Creemos que su recuperación aporta a repensar las articulaciones entre los procesos de la lengua en la escuela y los procesos sociales y culturales a los que está inextricablemente ligada, abriendo cauce a una problematización y a un reconocimiento más claro acerca de *qué hacer* frente a este problema evaluado como uno de los grandes quiebres en los procesos formativos que la escuela tiene en sus manos.

Los debates sobre métodos no ocuparon un lugar central en estas experiencias y quedaron inmersos en un planteo más amplio, razón por la cual no se han reconstruido detalladamente. La centralidad estuvo dada por los modos en que los procesos de apropiación de la lengua escrita se van jugando en las propuestas pedagógicas que miran al sujeto social y cultural, atendiendo a las especificidades de la niñez en esas tramas.

### Especificaciones de las problemáticas emergentes en los Proyectos

Dentro del campo de problemas planteados y sus articulaciones, encontramos que las escuelas a través de los proyectos fueron dando contenidos más concretos y específicos a estas problemáticas, así como marcaron estrategias y dispositivos para abordarlas. Sobre la base de las cuestiones más generales antes señaladas, se construyeron algunas categorías diferenciadas, según

8- Cfr. Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores. México, 1984.



las descripciones realizadas en los proyectos. Es necesario aclarar que no se nos escapa que estas categorías aluden a procesos de distinta escala y que nos queda por delante un trabajo de reconceptualización para agruparlas con criterios de clasificación más ajustados. Sin embargo, hemos preferido por ahora no forzar la palabra de los propios docentes y mantener definiciones cercanas al modo en que lo hacen los mismos actores.

Por otra parte, es necesario enfatizar que se observa en todos los casos un abordaje articulado que está tocando los diversos aspectos propuestos y en ningún caso encontramos aspectos escindidos, ni problemáticas con aristas estricta y taxativamente recortadas.

Los agrupamientos realizados van tomando como eje los aspectos predominantes en la descripción de la problemática y el modo en que se la relaciona con el contexto, en el sentido del proyecto, en el carácter de las estrategias que se elaboran e implementan, y en el sentido que va adquiriendo esa implementación. El desglose realizado a los fines de la evaluación persigue el objetivo de ofrecer una reflexión más sistemática, tomando como referencia aquello que cada escuela ha destacado desde sus lecturas o desde el tipo de estrategias que ha puesto en juego.

- 1. Dificultades en la comunicación, la oralidad y la escritura.** El niño, los intercambios comunicativos, el lenguaje y el proceso de alfabetización como ingreso a un mundo de prácticas sociales y culturales.
- 2. Dificultades de expresión, inhibiciones y escasa autoestima.** El niño y sus procesos de constitución subjetiva en la experiencia escolar frente a los adultos y otros niños; la problemática del *sí mismo* frente a otros y la necesidad de ocupar lugares valorados desde sus propios recursos expresivos y comunicativos, como puerta de acceso a las apropiaciones de la lengua escrita.
- 3. Problemas de socialización y construcción de vínculos y relaciones sociales.** El niño y los otros, las problemáticas de la alteridad en los contextos colectivos y los procesos formativos del sujeto en esas tramas, como tramas de interacciones en las que se despliegan los aprendizajes de la lengua oral y escrita.
- 4. Problemáticas relacionadas con las identidades socioculturales en tensión.** El niño entre las tensiones del contexto y la historia, entre su linaje y las afrentas de los procesos de diferenciación social (identidades negadas y vigentes, búsquedas históricas, arraigos deseados).
- 5. Necesidad de fortalecer aprendizajes en diversas áreas atravesadas por la producción escrita.** El niño y los aprendizajes escolares. En este caso la preocupación por la que el proyecto se liga al campo problemático propuesto se relaciona con el enriquecimiento

del potencial expresivo y socializador del trabajo escolar cuando se proponen estrategias innovadoras, a través de nuevos espacios y tiempos para el desarrollo de los contenidos.

6. **Problemáticas de fragilidad en la escolarización y diversos procesos en ella involucrados.** El niño en condiciones sociales y educativas altamente deterioradas y deteriorantes y la dificultad para sostenerse en las redes de la escolarización. En estos casos se condensan diversos aspectos de las otras categorías, pero lo que se destaca es la preocupación de la escuela por el alto nivel de exposición a los procesos marginalizantes en que se encuentra un sujeto, cuando se cruzan estos diversos factores en condiciones de pobreza.

La distribución de los bloques fue la siguiente:

Problemática específica planteada en el proyecto	Nº de escuelas
1. Dificultades en la comunicación, la oralidad y la lecto-escritura.	10
2. Dificultades de expresión, inhibiciones y escasa autoestima.	6
3. Problemas de socialización y construcción de vínculos y relaciones sociales.	6
4. Problemáticas relacionadas con las identidades socio-culturales en tensión.	5
5. Necesidad de fortalecer aprendizajes en diversas áreas atravesadas por la producción escrita.	3
6. Problemáticas de fragilidad en la escolarización y diversos procesos en ella involucrados.	5
TOTAL	35

Como puede observarse en la categorización construida y la distribución de proyectos generados por las escuelas, la mirada articulada de las aristas y matices de procesos subjetivos y sociales que participan de la misma, no implicó la imposición del tratamiento de *todos* estos aspectos en simultáneo y con la misma intensidad. De hecho las escuelas han priorizado algunos de ellos, aun cuando han sostenido, tanto en la descripción de los problemas como en el diseño de las estrategias, las profundas relaciones que los conectan. También es importante marcar, sin embargo, que en todos los planteamientos aparece la articulación entre los aspectos que se priorizan y la alfabetización como tarea sustantiva de la escuela.

## Particularidades y matices en los abordajes implementados

Como se decía más arriba, frente a la variedad de matices con que se ha ido tallando el campo problemático establecido por el Programa en los proyectos presentados y seleccionados, se han delineado también distintos abordajes, estrategias y dispositivos en los que se ha podido sostener la pertinencia respecto de los problemas sobre los que se buscaba incidir y el protagonismo de los niños.

Veamos el cuadro sintético de cruce entre recortes problemáticos y estrategias desarrolladas:

Problemáticas	Variedad de estrategias implementadas
1. Dificultades en la comunicación, la lectura y la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de exposiciones abiertas a la comunidad con mostración de las producciones de los niños.</li> <li>• Bibliotecas circulantes con llegada a las familias.</li> <li>• Bibliotecas áulicas de libre acceso para los niños.</li> <li>• Revistas escolares y comunitarias.</li> <li>• Elaboración de libros de cuentos, adivinanzas, poemas.</li> <li>• Libros de textos producidos por los alumnos.</li> <li>• Periódicos escolares con proyección comunitaria.</li> <li>• Radios escolares de circuito cerrado.</li> <li>• Radios comunitarias y de significativo alcance local.</li> <li>• Participación en medios gráficos y radiales a través de la elaboración de textos y programas especiales.</li> <li>• Talleres de escritura y expresión teatral.</li> </ul>
2. Dificultades de expresión, inhibiciones y escasa autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres de radio, títeres, psicomotricidad y música.</li> <li>• Arte en espacios públicos.</li> <li>• Incorporación del teatro como herramienta curricular.</li> <li>• Lectura, producción y representación de textos teatrales.</li> <li>• Juegos dramáticos y montajes especiales.</li> <li>• Integración de los padres y abuelos a la producción de obras y su representación.</li> <li>• Recopilación de relatos y producción de dramatizaciones.</li> <li>• Talleres expresivos abiertos a los padres y la comunidad.</li> <li>• Actividades artísticas y lúdicas.</li> <li>• Desarrollo de las áreas de música y plástica con equipamiento y actividades jerarquizadas.</li> </ul>

Problemáticas	Variedad de estrategias implementadas
<p>3. Problemas en la socialización y la construcción de relaciones sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Radios con proyección comunitaria.</li> <li>• Organización de equipos de trabajo para la producción radial.</li> <li>• Elaboración compartida de notas periodísticas, salidas, entrevistas, búsqueda de información para periódicos.</li> <li>• Producción y representación colectiva de obras de teatro.</li> <li>• Elaboración de títeres y representación de obras.</li> <li>• El cuento en las aulas.</li> <li>• Periodismo y periódicos.</li> <li>• Radio de circuito cerrado y formación de equipos de producción de programas.</li> </ul>
<p>4. Problemáticas relacionadas con identidades culturales en tensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rescate cultural y difusión por medio de la radio.</li> <li>• Visitas a comunidades aborígenes y espacios de trabajo compartido con los niños.</li> <li>• Censos barriales para recopilación de leyendas y creencias.</li> <li>• Censos barriales para conocimiento de plantas medicinales.</li> <li>• Realización de encuentros interculturales.</li> <li>• Desarrollo de espacios de escucha de la experiencia de los adultos y ancianos de la comunidad.</li> <li>• Recuperación de relatos orales de la comunidad y difusión en radio local.</li> <li>• Centro de estudios folclóricos.</li> <li>• Producción y estudio de artesanías locales.</li> <li>• Rescate cultural y difusión por medio de la radio.</li> <li>• Rescate de la cultura oral y difusión en periódico escolar.</li> <li>• Creación de Archivo Histórico local.</li> </ul>
<p>5. Necesidad de fortalecer aprendizajes en diversas áreas y producción escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevos espacios de aprendizaje en tecnología y artesanías.</li> <li>• Clubes escolares.</li> <li>• Mejoramiento de las áreas curriculares con estrategias innovadoras e integración de contenidos.</li> <li>• Eventos y exposiciones del trabajo en distintas áreas.</li> <li>• Producción de libros.</li> <li>• Carpetas viajeras compartidas con varias escuelas.</li> </ul>

Problemáticas	Variedad de estrategias implementadas
6. Problemáticas de fragilidad en la escolarización y diversos procesos en ella involucrados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensión de jornada con talleres pedagógicos y artísticos.</li> <li>• Trabajo con el diario en las aulas y con las familias promoviendo la circulación de información y material escrito.</li> <li>• Alfabetización de los padres a través de programas generados desde la escuela.</li> <li>• Participación de los padres en actividades de aprendizaje con los niños.</li> <li>• Extensión de jornada con talleres múltiples: huerta, artes, matemáticas, lengua, ciencias.</li> <li>• Talleres no graduados de contenidos variables y dentro del horario escolar.</li> <li>• Talleres expresivos y recreativos.</li> <li>• Talleres de lecto-escritura.</li> <li>• Talleres a contraturno de trabajo escolar individualizado, combinado con talleres de plástica y títeres, con extensión de jornada.</li> </ul>

En algunos casos estas estrategias aparecen articuladas entre sí y suponen el encadenamiento de múltiples acciones en las que deben a su vez conjugarse tiempos, espacios, contenidos, recursos y especialmente intereses, necesidades y motivaciones de los niños, pensados en plural. Predomina una mirada atenta a esos procesos de los niños y hacia el colectivo y su dinámica, lo cual significa una conciencia, más o menos conceptualizada, de la complejidad de las tareas emprendidas y de las múltiples resoluciones que requieren.

Los proyectos, en diferentes grados, han superado los niveles de complejidad de otros programas desarrollados por las Fundaciones, y han logrado un arraigo institucional, que en su mayoría da por resultado atravesamientos interesantes del conjunto de las prácticas escolares. Ello supone también acuerdos y trabajo colectivo, cuestión que resulta uno de los puntos más difíciles de resolver en la organización del tiempo cotidiano de la escuela.





▲  
Escuela Luis María  
Drago,  
El Colorado,  
Formosa.

## La creatividad desplegada en las escuelas

algunas experiencias

**H**emos querido ilustrar con algunas experiencias las prácticas que configuraron en este Programa *otros modos de ser escuela*. Se trata aquí, simplemente, de recoger desde los textos elaborados por los actores escolares, lo que ha sido su trabajo en el marco de los proyectos para contribuir a documentar lo que suele quedar encerrado en los archivos de cada establecimiento.

Podrá observarse aquí cómo cada escuela ha producido una síntesis particular de su perspectiva acerca de

las problemáticas que busca revertir, el modo en que las ha encarado y los logros que destaca. La inclusión de algunas de ellas no agota el listado de proyectos, ni significa una selección valorativa. Se ha buscado reunir una gama acotada que permite ejemplificar la variedad de perfiles desplegados y mostrar los distintos abordajes con que se fueron encarando las actividades.

Los proyectos implementados mostraron una variedad de vertientes, facetas y complejidades a la hora de describir las problemáticas que viven en sus contextos concretos, lo que permitió especificar las aristas sobresalientes y la multiplicidad de procesos incluidos en el campo problemático seleccionado.

Estos diversos aspectos se cruzan y entraman de una manera particular en cada espacio geográfico y social, adquieren diversas dimensiones y particularidades según las instituciones y los modos en que dichos procesos se abordan desde los adultos y especialmente desde los docentes. Por ello es necesario subrayar que, aun en el terreno compartido del campo problemático que aborda el Programa, cada escuela presenta determinadas *configuraciones problemáticas*, producto del cruce de estos múltiples factores, en las que adquieren mayor peso algunos aspectos que otros y cobran un tinte absolutamente local.

Escuela Luis María  
Drago,  
El Colorado,  
Formosa.



Es en la historia de la escuela y su contexto, y en el juego dinámico entre la instancia social, institucional y los sujetos que han tomado parte en dichos procesos, que las problemáticas se constituyen de una determinada manera, dando lugar a múltiples aristas en la constitución de la niñez, su socialización, sus modos de expresión, sus estilos de apropiación cultural y posibilidades de aprendizaje, sus heterogeneidades y tensiones en los espacios colectivos. Y es en estas tramas donde anidan los intersticios y las iniciativas en las que se han apoyado los proyectos para generar nuevas formas de dar respuestas, también singulares, a estos problemas, de la mano de actores concretos: docentes, niños, padres, miembros diversos de las comunidades educativas.

Con el fin de ordenar la exposición, se presentan los proyectos tomando en cuenta las categorías elaboradas según los aspectos sobresalientes que se propusieron abordar y considerando algunas particularidades del contexto o de las instituciones que vuelven significativa su mención. Cabe subrayar que en todos los casos aparecen fuertemente articuladas cuestiones relativas a la socialización, la comunicación, la expresión y el lenguaje oral y escrito. No obstante, cada proyecto focalizó el interés de la intervención en algunos de estos planos, posibilitando la construcción de las categorías según las cuales se exponen las experiencias. Veamos los ejemplos a continuación.

## La experiencia desarrollada en el seno de los proyectos<sup>9</sup>

### 1. Socialización, comunicación, lenguaje oral y escrito: “Él aprende... y yo también”

**Escuela 64 Lisandro de la Torre. Allen, Río Negro. Talleres no graduados cooperativos, solidarios y democráticos.**

La Escuela Lisandro de la Torre se encuentra ubicada en la ciudad de Allen, localidad de 22.000 habitantes. Está a 24 km al oeste del cruce interprovincial que une Cipolletti (Río Negro) con Neuquén, a 400 km de Viedma, y a 1200 km de Capital Federal.

La escuela está emplazada en el radio suburbano de la localidad, alejada del centro comercial. Los alumnos provienen de barrios humildes, donde viven familias con trabajos temporarios. Hace tiempo los padres eran subocupados en tareas rurales y domésticas, pero –según se indica– la recesión económica impactó notablemente dejando a las familias sin proyectos laborales y provocando desmembramiento y dispersión de sus integrantes. Se encuentra “gran cantidad de padres desocupados o subocupados. Son frecuentes la violencia, el alcoholismo y el abuso”. Los niños “adquieren responsabilidades de adultos desde temprana edad”. Muchos adolescentes han comenzado a concurrir a la escuela media pero aquéllos que no lo hacen “se inser-

**9-** En la presentación del proyecto se recuperan numerosas ideas vertidas en los informes y textos de los mismos en virtud de la claridad expositiva que los ha caracterizado. A nuestro cargo está en cambio la reconstrucción interpretativa del dispositivo y el énfasis puesto en algunos de sus aspectos para dar cuenta de los aprendizajes que interesa subrayar y transmitir.

tan en la delincuencia o se convierten en padres-madres-niñas/os”, lo cual complica aún más sus condiciones de vida.

Los niños ingresan con condiciones de escolarización precarias. Tanto en las trayectorias escolares de sus familias, como en los contactos cotidianos con bienes culturales, encuentran escasas referencias para apropiarse de los conocimientos, hábitos, destrezas y esquemas de pensamiento que la escuela requiere. Es decir, su experiencia social y cultural transita por carriles diferentes a aquéllos que la escuela presupone para dar sustento a los aprendizajes curriculares y a los procesos socializadores que se propone.

Esta distancia entre la cultura escolarizada y la cultura cotidiana de los niños genera múltiples formas de tensión y dificulta el paso fluido por las aulas. Por otro lado, muchos niños llegan a los establecimientos con preocupaciones y sufrimientos que obturan el placer en las tareas.

En estas condiciones, suelen configurarse tipificaciones que aún sin mala voluntad comienzan a delimitar lugares y perfiles en los que cada niño queda atrapado, los cuales no sólo limitan el horizonte de expectativas que desde la escuela se depositan en él, sino que van marcando al sujeto y socavando su autoestima. Frente a estos riesgos, la escuela ha asumido una postura reflexiva y crítica hacia sus propias estrategias, con el fin de abrir el juego a una mayor imaginación para generar espacios de trabajo y revertir procesos que obturan la integración de los niños y sus aprendizajes.

A partir de la preocupación por las condiciones educativas de los niños, se ha desarrollado un fuerte trabajo institucional para mejorar la escolarización de sus alumnos, cuyos frutos se visualizan en el proyecto. Interesa destacar en esta experiencia el modo en que la escuela se fue haciendo cargo de las necesidades de sus alumnos, reconociendo los problemas que presentaban y buscando formas de trabajo que fueran subsanando sus dificultades educativas a lo largo de años.

En ese marco de búsqueda de estrategias, un antecedente inmediato fue el proyecto “Con los libros en mi escuela y en mi casa”<sup>10</sup> que se proponía la “Implementación de un proyecto que contemple la creación de una Biblioteca Institucional y fundamentalmente actividades y talleres que resignificaran la función de los textos como vehículos para el entretenimiento, la recreación, la creación, la información, la confrontación de opiniones, a través del acceso a un amplio caudal de lectura en diversos géneros, autores y temáticas, acorde a las distintas edades de nuestros alumnos e intereses de los padres, permitiéndoles ampliar el horizonte de sus gustos, y profundizar sutilmente el dominio del lenguaje y su capacidad comunicativa, de modo tal que los aleje de su situación de marginalidad.” A través de la biblioteca se pudo llegar a las familias con los libros y promover la lectura en todos los niños, generando un antecedente importante con relación al enriquecimiento cultural del espacio escolar.

10- Financiado desde el Programa *Mi Escuela Crece*.



Paralelamente, los talleres no graduados se venían desarrollando en la institución desde ocho años atrás. Aun cuando el cuerpo docente se ha ido modificando y las sucesivas reediciones de la propuesta han generado incertidumbres, en cada oportunidad “la puesta en marcha de los talleres y el clima de plenitud y satisfacción que genera” fue el motor para continuar con su implementación. En el proyecto presentado al Programa *Creciendo con mi Escuela* se buscó redimensionar y enriquecer esta experiencia que la escuela ya venía construyendo.

## El proyecto de Talleres no graduados

El proyecto propuso “ofrecer un lugar donde los niños puedan participar de acuerdo a sus intereses, escogiendo la temática del taller al que asistirán. Implica la desestructuración del parcelamiento áulico convencional ya que se conforman grupos con alumnos de distintas secciones y por ende edades, acompañados por un docente, que no es el propio, quien lo ha seleccionado, planificado y difundido. Se desarrolla la modalidad de trabajo cooperativo, solidario y democrático”. Sobre la base de áreas como las científicas, artísticas y sociales, se promovió la creación, la comunicación y se estimuló la expresión, el contacto con distintas fuentes de investigación y la revalorización y resignificación de los saberes que circulan en los



◀ Escuela Luis María Drago, El Colorado, Formosa.

espacios cotidianos aportados por los propios alumnos, los padres, abuelos y otros miembros de la comunidad.

Dentro del marco problemático amplio propuesto desde el Programa, esta escuela puntualizaba la problemática sobre la que se proponía intervenir de la siguiente manera: “A los niños les cuesta adaptarse al medio escolar, no cuentan con ‘tradicción educacional’ en el hogar, tienen pocos libros, manejan un vocabulario pobre y escasa práctica de la lectura, carecen de motivación adecuada para recibir educación. Apatía, retraimiento, inseguridad, miedos, aislamiento, angustias, agresividad, algunos con enfermedades nerviosas o adicciones, falta de motivación y de la mirada del adulto”.

Avanzando en su análisis sostenía: “Nuestros alumnos presentan problemas de comunicación y expresión, tanto oral como escrita, producto de una combinación de factores endógenos y exógenos que conducen al fracaso escolar; desde hace algunos años la escuela se propuso generar nuevos espacios para ayudarlos en el acceso a la cultura escolar, se implementaron talleres no graduados, con base en las áreas artísticas, científicas y sociales. Se crearon espacios desestructurados en los que cada alumno podía ser confirmado desde lo que podía para llegar a establecer vínculos positivos con el conocimiento y con cada integrante de la comunidad”.

El núcleo de ideas ordenadoras de la propuesta se asentó en la necesidad de generar, dentro de la organización escolar, espacios que abrieran el juego a una dinámica diferente en torno a ciertos lugares instituidos y prácticas consolidadas en las escuelas para dar paso a nuevos sentidos en el seno de los mismos:

1. en el lugar del alumno, posibilitando la expresión de distintas facetas del sujeto para permitir la remoción de representaciones cristalizadas sobre los niños, y el reconocimiento de lo mejor de cada uno;
2. en el lugar del docente, reformulando su posición frente al tratamiento curricularmente establecido de los contenidos disciplinares, e incluyendo su posicionamiento desde un saber propio en el que se siente seguro;
3. en la circulación más fluida del conocimiento, articulando saberes extraescolares, temáticas de interés local y cotidiano, y las disciplinas escolares;
4. redefiniciones de los vínculos pedagógicos sobre la base de una reflexión elaborada e informada acerca de los problemas que los atravesaban;
5. concepción procesual del trabajo escolar y tiempos de espera abiertos a la emergencia de nuevas simbolizaciones necesarias para reconstruir el posicionamiento del niño en la trama de procesos escolares.

Sobre la base de estas cuestiones centrales, se articuló una red de estrategias que excedían el desarrollo puntual de los distintos talleres, con miras



a desatar procesos en múltiples niveles pedagógicos e institucionales. Veamos el siguiente cuadro:

**Dispositivo pedagógico e institucional: Talleres no graduados**

Marco reflexivo en torno a los supuestos pedagógicos del trabajo escolar: análisis crítico de las concepciones que sostienen los procesos pedagógicos y la organización de la tarea		
Organizadores formativos y de aprendizajes	Líneas de acción	Procesos escolares
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevas simbolizaciones en torno a los alumnos, su inclusión desde diversos lugares y puesta en juego de diversos saberes y competencias.</li> <li>• Nuevos agrupamientos etéreos, según afinidades de intereses.</li> <li>• Aprendizaje cooperativo y democrático.</li> <li>• Articulación disciplinar en torno a temáticas específicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedad de Talleres electivos a propuesta de los docentes.</li> <li>• Formación y debate reflexivo sobre los vínculos pedagógicos.</li> <li>• Capacitación en diversas temáticas: contactos con la Universidad (Programa: La Universidad en los Barrios).</li> <li>• Espacios para padres, con desarrollo de temáticas de interés.</li> <li>• Gestión incluyente de los distintos actores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de integración y fortalecimiento de la pertenencia escolar.</li> <li>• Desarrollo de nuevas interacciones entre docentes y alumnos, alumnos entre sí y docentes entre sí.</li> <li>• Procesos de circulación enriquecida de conocimientos.</li> <li>• Democraización de las expresiones de los distintos actores y desarrollo de la participación efectiva.</li> <li>• Inclusión del docente desde sus saberes.</li> </ul>
Organizadores institucionales en transformación: tiempos y espacios educativos, vínculos pedagógicos, espacios de trabajo colectivo del equipo docente.		

**¿En qué consisten los Talleres?**

Este proyecto proponía una reestructuración del tiempo dentro del horario escolar incluyendo un espacio diferente, los *talleres electivos* en los que participaban chicos de distintos grados. Esto suponía también nuevos agrupamientos etéreos y la posibilidad de romper con lugares cristalizados en los grupos clase, para probar y probarse en distintas interacciones, con sujetos distintos y en prácticas novedosas que enriquecían el hacer de la escuela. Los niños elegían a qué taller asistir y los docentes, organizados por parejas, también tenían la posibilidad de proponer temáticas nue-

vas y variadas: “Tenemos en cuenta al docente, consideramos que él/ella tiene que gustar del tema, sentirse seguro y disfrutar a la par del niño”

El proyecto incluyó capacitación docente en distintas temáticas, en su mayoría realizadas en el marco del Programa *La Universidad en los Barrios*, desarrollado por la Universidad Nacional del Comahue.

El siguiente cuadro permite ilustrar la variedad de los talleres:

	Año 2003	Año 2004
Turno mañana	<p>Murga. Manos mágicas. Taller de regalería. Sombras en la oscuridad. El derecho a decidir. Luz, cámara, acción. Y nos vamos de campamento. Juguemos con los colores y la música.</p>	<p>Reciclado de papel. Expresión literaria. Primeros auxilios. Expresión corporal. Teatro de sombras. Cinta y patinaje.</p>
Turno Tarde	<p>Nuestros pequeños acampantes. Bichitos de luz. Nuestra historia y nuestros edificios públicos. Manos encantadas. Cosas de ayer, de hoy y de siempre. Arriba el telón.</p>	<p>Nuestros pequeños acampantes. Salvemos nuestro planeta. Bailemos. Patrullas de auxilios en alertas. Nuestros tesoros escondidos. Maquinitas en acción. Vamos a volar.</p>

La variedad temática desarrollada en los Talleres abrió múltiples posibilidades de expresión y puesta en juego de experiencias vitales, permitiendo que se amplíe el abanico de saberes y habilidades a desplegar. Las distintas ofertas se promocionaron entre los niños, de modo que pudieran apreciar las opciones disponibles e inscribirse en la que consideraran más atractiva. Se estableció un día a tal fin y allí quedaron conformados los grupos; tanto los docentes trabajaron con alumnos distintos a los del grado que tenían a su cargo, como los niños accedieron a experimentar distintas interacciones con los adultos de la institución.

Veamos algunos ejemplos de sus contenidos:

### **“...Y así son nuestros edificios públicos”**

#### **Utilización de distintas estrategias de investigación y sistematización de datos para analizar la importancia y funciones de las instituciones**

“Los niños conocen más de lo que nosotros imaginamos respecto de los edificios públicos de nuestra localidad, pero una recorrida bien definida con formulación de hipótesis, pautas establecidas para desarrollar la observación, registrar datos, sistematizar y corroborar ideas previas, resultará un desafío. El trabajo de salida de campo se realizará junto con los padres, a modo de investigación, y a la vez de reconocimiento hacia las importantes funciones que desarrollan en la actualidad entidades públicas con escaso reconocimiento social tales como: el Hospital local, la Escuela de nivel medio, la Comisaría, la Municipalidad, los Bomberos Voluntarios. La tarea se propondrá en cada salida bajo el título de “misiones” para darle un matiz diferente al taller. Demandará una cuidada planificación previa con preparación de preguntas, investigaciones sobre la temática que cada uno de los participantes del taller deberá abordar y adecuar a las distintas instituciones, y un registro posterior trascendental para reivindicar su significatividad y su razón de ser”.

Materiales: filmadora, cassette de filmación, textos para investigar, radiograbador de periodista, máquina fotográfica, afiches, etc..

### **“Bichitos de luz”**

#### **Aplicación tecnológica y científica de la luz**

“El taller pretende que los alumnos, a través de experiencias sencillas, resignifiquen sus saberes, se problematicen, disfruten y se apropien de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos relacionados con la luz: su origen, sus usos y sus características”.

Materiales: para la construcción de circuitos eléctricos, confección de velas, calentadores, cables, prismas.

Salida: visita al observatorio de Neuquén.

### **“Titireteando”**

#### **Producción de obras de títeres y construcción de los personajes que darán vida a esas obras**

“Concientes y convencidas de la importancia del arte en la educación, nos proponemos contribuir a través de este taller, al campo de la literatura infantil. Todos los niños son potencialmente creativos, sabemos de su imaginación y de sus sueños. Es nuestra obligación y responsabilidad facilitar posibilidades y materiales para que nuestros niños desarrollen su talento, trabajen felices, jueguen y gusten del teatro”.

Materiales: telas, lanas, papeles de colores, hilos, bolsas de papel madera, pelotas de telgopor. Teatrillo de títeres: hierro estructural, telas, abrojos para su construcción. Textos teatrales y obras de literatura infantil, nacionales y regionales.

**“Cosas de ayer, de hoy y de siempre”**  
**Redescubrir tradiciones para crecer con raíces**

“Las personas cuando venimos al mundo empezamos a escribir nuestra historia. Pero no estamos solos y esa historia se hace en el seno de una familia, un barrio o una ciudad que a su vez ya tiene su historia.

Fechas, afectos, lugares y sobre todo costumbres, nos diferencian o nos igualan con otras familias.

Este proyecto apunta a rescatar en el presente aquellas tradiciones del pasado para forjar el futuro”.

Materiales: videos, filmadoras, instrumentos musicales, máquinas de fotos, etc.

Salida: visita al museo de Fenández Oro.

**“¿Y? ¿Nos vamos de campamento?”**  
**Para el mejoramiento de la calidad de vida**

“El contacto con la naturaleza ayuda a niños y jóvenes a distinguir entre lo esencial y lo superfluo, tan importante hoy en un mundo donde la gente lucha para ganar poder. La vida simple en la naturaleza permite entender la necesidad de vivir en armonía con ella y protegerla”.

Materiales: terreno, sogas de diversos espesores, carpas, palos, hilos, etc.

Estos son algunos de los contenidos de los talleres ofertados. Su diseño e implementación estuvo a cargo de dos docentes por cada taller, que eligieron y propusieron tanto el tema como las actividades y la modalidad de su tratamiento. El trabajo por pares permitió subsanar tanto la continuidad de la tarea cuando se producían suplencias largas y se incorporaban docentes sin experiencia en este tipo de estrategias, como para resolver cualquier ausencia puntual. Igualmente, los docentes se sentían más acompañados y enriquecían su trabajo con el intercambio de ideas e información.

### **Acciones, logros y aprendizajes**

En el marco del proyecto, estos talleres se implementaron entre abril-junio y septiembre-octubre del año 2004. “Se ofreció una amplia gama de temáticas y los alumnos pudieron acceder a numerosos contactos con artesanos, escritores de la zona, trabajadores y miembros de la comunidad”. Se visitaron el observatorio de Neuquén, una granja, una biblioteca, edificios públicos, dentro y fuera de la localidad, y se hicieron contactos e intercambios con niños de otras escuelas.

Entre los logros más importantes del proyecto incluyen la “participación de los miembros de la comunidad educativa en un ámbito de libertad y comunicación,

incorporación de experiencias personales al proceso de aprendizaje, estimulación de actitudes cooperativas, paulatino aumento en la participación cooperativa. A partir de los contactos y las salidas se combina lo práctico, lo académico y lo comunicativo, haciendo que la comunidad y las familias participen en forma conjunta con los docentes... Con la propuesta es preciso incorporar una perspectiva diferente no sólo de cómo enseñar, sino también de qué enseñar. Se desbordan las fronteras del currículo centralizado para atender fundamentalmente al desarrollo personal, social y actitudinal. Asociado a esto, el docente modifica los procedimientos de evaluación”.

Dentro de la variedad temática y experiencial que se desplegó, se redefinieron los lugares materiales y simbólicos que cada uno efectivamente ocupaba, y se pudieron ver facetas poco conocidas de los sujetos y de lo que son capaces de hacer.

“(Los Talleres...) permitieron ofrecer alternativas que favorecieron la comunicación y la conformación de una matriz cooperativa en la que nadie se sintiera marginado, porque no hay quien ‘sepa menos’ y todos en algún momento resultan confirmados desde lo que pueden aportar”

El otro elemento de alto valor pedagógico es el trabajo sobre las matrices vinculares en las relaciones pedagógicas que acompañó el trabajo en los Talleres. “Se ha logrado incidir sobre los mecanismos de comunicación que actúan como verdaderos distorsionantes (autoritarismo, competencia, descalificación, humilla-



Escuela N° 1198,  
Santiago del Estero.

ción, agresión, chantaje afectivo, distancia, etc.) lo que permitió a los niños y a los adultos fortalecer la autoestima. A partir de esto notamos en los alumnos un importante avance en los aprendizajes formales”.

Este es un aspecto de enorme valor, habida cuenta de que el aprendizaje tiene lugar en el seno de una relación profundamente asimétrica, en la cual las posturas del adulto para con el niño y los contenidos y afectos que vuelque en la misma, resultan de un alto valor formativo y constituyen soportes centrales para el logro de las transmisiones necesarias, así como del despliegue de la personalidad infantil.

“En relación a los padres podemos apreciar un acercamiento mayor a la institución, ocupando espacios a los que no hubieran podido acceder en años anteriores. Esperamos que esto se traslade a otros ámbitos de su vida”.

“Las prácticas docentes se ven influenciadas por el trabajo en Talleres y se permiten pensar en modos de enseñar distintos, donde es posible disfrutar, salir, experimentar, investigar y aprender de muchas maneras, no sólo entre las cuatro paredes del aula y con filtros de texto como exclusiva fuente de saber”.

Los talleres fortalecieron la escolaridad en un doble sentido: consolidando el lugar del niño en la escuela y el lugar de la escuela en la vida del niño. Las siguientes expresiones ilustran en este sentido:

“Seño, Pablo hoy no se sentía bien pero quiso venir a la escuela porque había talleres. Si se sintiera mal, a lo largo de la jornada, por favor me avisa”.

“Del taller me gustó ¡Todo!”. (Títeres)

“Me divertí mucho. Me gustó armar la carpa y quedarme otro día más”.  
(Campamento)

“Me gustó bailar, tocar y cantar, y no me gustó estar sin los tambores...”  
(Murga)

Igualmente, resulta interesante destacar, siempre desde lo que señalan los protagonistas, los logros y aprendizajes que se consideraron más significativos.

- Participación de todos los miembros de la comunidad educativa en un ámbito de libertad y comunicación.
- Incorporación de experiencias personales y bagaje interno previo, como elementos relevantes en el proceso de aprendizaje.
- Socialización de la experiencia de los talleres como fruto del trabajo colectivo.
- Aumento paulatino de la participación de los niños “quienes pueden hacer oír su voz, sus inquietudes, exponer dificultades, necesidades



y deseos respecto de las tareas que los ocupan... se sienten reconocidos, descubren habilidades, sienten que pueden hacer un montón de cosas...”

- Disminución del ausentismo, la repitencia y la deserción del sistema.

Cabe terminar la presentación de esta experiencia con un fragmento del texto por ellos mismos presentado en uno de los informes:

“Con la implementación de este proyecto no sólo se originan transformaciones en las coordenadas de la cultura institucional. Nos referimos a lo que ha permanecido inamovible, con pequeños cambios formales, desde hace más de un siglo: la organización de la institución en aulas como celdas, los horarios rígidos, las agrupaciones de los alumnos por edades, la organización espacial del aula, los sistemas de comunicación, el mobiliario, la distribución de tiempos y espacios. Con los talleres no graduados, la escuela se dinamiza bajo una forma diferente de institución cultural. En nuestras fundamentaciones seguimos protegiendo esta forma de vivencia escolar porque con ella también se desarrollan valores, normas, consensos, integración y promoción social, en consecuencia, se educa...”

## **2. Expresión, inhibiciones y autoestima: “Un puente para sentir y expresar”. Talleres expresivos y de lecto-escritura.**

**Escuela N° 1-357 Hortensia Ojeda. San Rafael, Mendoza.**

Se trata de una escuela ubicada en zona de pobreza urbana, en la que las familias ocupan viviendas muy precarias, distribuidas en verdaderos *laberintos*, sin los servicios mínimos, y con fuertes problemas de desocupación, abandono y disgregación familiar. Los alumnos viven cotidianamente situaciones de violencia y carencias, salen a la calle a mendigar para poder subsistir; participan de un clima de violencia, delincuencia y adicciones.

La problemática en el ámbito escolar se traduce en: “bajo rendimiento escolar, niños de aprendizaje lento, falta de hábitos de lectura, falta de espacios en su casa para desarrollar tareas extra escolares, falta de acompañamiento de los padres en las tareas escolares, timidez e inhibición, falta de dominio del espacio y control del cuerpo, inseguridad personal”. Estas cuestiones aparecen ligadas a la “indiferencia de los padres respecto de la escuela, falta de organización del tiempo libre por falta de medios, cantidad de horas que pasa el niño frente al televisor y en soledad, con problemas graves”.

Ante este panorama, desde el proyecto se proponía ampliar el campo del que dispone el alumno para comunicarse y para la creatividad y la interacción, donde “tenga más oportunidades de imaginar, interpretar y realizar actividades encaminadas a generar acciones transformadoras”. La estrategia se centró en la creación de Talleres expresivos de lectura y escritura.

En el proyecto se discriminaba entre los problemas sociales, y los que específicamente se plantean en la escuela y con relación a la escuela. Esto permite proponerse incidir en ellos, ya que se define un ámbito de intervención posible. Si bien no es fácil cambiar las condiciones sociales, sí se aspira a desarrollar formas de transformación de los procesos que específicamente se manifiestan en la escuela y que se relacionan con la tarea que le compete. Es allí donde se posiciona para proponer como objetivo general del proyecto:

“Brindar a los alumnos distintos espacios donde puedan desarrollar libremente sus facultades creadoras, vencer dificultades en la expresión oral y escrita, y modificar comportamientos que afectan su crecimiento personal y social, alcanzando un nivel de logros en todas las áreas de conocimiento”.

La acogida que el proyecto tuvo entre los niños y docentes fue importante: “La participación de los niños en el proyecto es fundamental, porque su protagonismo se ve reflejado en los talleres de lectura, expresión, obras de títeres, actos escolares, incentivándose la expresión oral con corrección y adecuándose a la situación comunicativa”. Se ha logrado también la integración de áreas en algunas actividades, la participación de algunos padres, que incentivan a las demás familias y colaboran en carpetas o mochilas viajeras.

### Revalorizar la niñez en la escuela: la experiencia previa de la “ludovideoteca”

Frente a los problemas que afectan a su población infantil, la escuela ha venido ensayando distintas alternativas, algunas de las cuales resultaron de particular interés y constituyen parte del acervo pedagógico acumulado en la institución. En 1999 se planteó ampliar la biblioteca, redefiniendo también sus sentidos y las actividades en ella desarrolladas, a través del proyecto “La ludovideoteca: un espacio abierto para aprender jugando”. La *ludovideoteca* se había implementado en años anteriores –con los recursos restringidos disponibles en la escuela– y se obtuvieron logros significativos tales como:

- Contención del niño de la calle, en contrarresto con tareas diferenciadas.
- Incorporación del juego en la planificación del aula.
- Talleres de lectura y escritura, de expresión (títeres, teatro, etc.).
- Difusión de videos educativos a los alumnos y la comunidad.
- Difusión de videos recreativos a los alumnos los fines de semana.
- Préstamo de libros de consulta a los alumnos, ex alumnos y comunidad.
- Charlas para padres por parte de profesionales.

Sobre la base de estos antecedentes, el proyecto citado permitió consolidar la inclusión de nuevas perspectivas de trabajo, que apuntaron a fortalecer

la mirada de la escuela sobre el alumno como niño, y desde este lugar rescatar sus posibilidades de aprendizaje. La *ludovideoteca* constituyó un espacio donde se experimentó el valor de actividades no convencionales: juegos variados, videos y música. Su uso -implementado por el docente- abrió paso a formas de comunicación y expresión nuevas. Resultó, por otro lado, muy eficaz, como espacio institucional, para que los niños con más dificultades para participar en actividades colectivas y mayor grado de dispersión o conflictividad pudieran separarse momentáneamente del grupo, y encontrar un lugar de mayor serenidad, hasta reencauzar su estado emocional. Asimismo, se confirmaron las hipótesis acerca de los beneficios de las actividades lúdicas para promover la expresión de los niños y combatir las inhibiciones y las dificultades para apropiarse de la palabra y enriquecer sus posibilidades de expresión como peldaño valioso hacia mejores aprendizajes.

Igualmente, se abrió ese espacio a la comunidad, ofreciendo los servicios a los ex alumnos, invitando a la proyección de videos, trabajando con los padres en la restauración de los libros y ofreciendo charlas sobre temas tales como el “sida”.

En este camino emprendido por la escuela, se inscriben distintas experiencias que apuntaron a fortalecer la identidad, autoestima y seguridad en las relaciones sociales y la comunicación. Entre varias otras relatadas por las docentes, una maestra recordaba su emoción en oportunidad en que fueron invitados a poner en escena una obra de teatro de sombras, en un evento organizado por la Municipalidad, junto a otras escuelas<sup>11</sup>:

“Los preparamos con mucha dedicación y entusiasmo, estaban muy nerviosos, iban a presentarse frente a todos... Pero fue muy emocionante, allí detrás de la tela, eran otros, dejaron de lado sus inhibiciones y se movieron hermosamente, se vio todo precioso... eran nuestros alumnos... los mismos chicos llenos de problemas... mostrando a todos lo que eran capaces de hacer... todo lo que podían expresar”.

En este caso, el teatro de sombras, como suele suceder con diversas actividades lúdicas y artísticas, permitió a los niños mostrarse de otra manera frente a todos y especialmente frente a ellos mismos, los docentes y compañeros. A esta trayectoria de búsquedas implementadas a través de diversas alternativas de trabajo en el tiempo, se enlazó el proyecto de talleres expresivos y de lecto-escritura.

## La experiencia de los Talleres

Los talleres apuntaron a recuperar el valor de estas actividades lúdico-expresivas por un lado y a enriquecer las oportunidades de acceso a la cultura escrita, a través de las bibliotecas áulicas, lectura de cuentos, talleres de lectura y expresividad. Concretamente, las estrategias desarrolladas fueron:

**11-** La transcripción es aproximada, ya que ha sido tomada de notas diversas producidas en los encuentros con docentes participantes del Programa.

1. Funcionamiento de bibliotecas áulicas, ricas en material, que facilitaron el contacto cotidiano con el material escrito. Préstamo de libros a la familia, y “mochila ambulante”.
2. Talleres de lectura una vez a la semana, combinados con propuestas lúdico-expresivas.
3. Lectura de cuentos y preparación de obras de títeres con integración de las áreas de música, plástica y artesanías.
4. Inclusión de las “abuelas narradoras” en las actividades de los talleres.
5. Abordaje del género periodístico a través del trabajo con diarios, preparación de crónicas y noticias. Utilización de la sala de informática para las producciones.
6. Montaje de dos muestras anuales con las producciones de los niños.

Escuela N° 579  
Fuerza Aérea  
Argentina,  
Posadas,  
Misiones.



## Los Talleres expresivos y de lectura y escritura como dispositivo pedagógico institucional

Marco de transformaciones institucionales orientadas por la búsqueda progresiva de estrategias para fortalecer la identidad, autoestima y valorización de los niños, recuperando los procesos propios de la infancia en un contexto de adversidades extremas.		
Presupuestos centrales, organizadores formativos y de aprendizajes	Líneas de acción	Procesos escolares y comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de favorecer las actividades lúdicas como herramientas de enriquecimiento simbólico y de apuntalamiento de procesos subjetivos vitales en la infancia.</li> <li>• Aprendizaje de la lectura y escritura como procesos complejos que requieren de múltiples acercamientos y experiencias con la cultura escrita.</li> <li>• Apertura a la comunidad como forma de valorizar el papel de la escuela en el desarrollo de diversas actividades relevantes para sus miembros.</li> <li>• Valorización de sujetos significativos para el niño, de las familias y la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres expresivos.</li> <li>• Bibliotecas áulicas.</li> <li>• Lecturas en diversos contextos ligadas a las actividades expresivas.</li> <li>• Producción de textos apelando a diversos géneros.</li> <li>• Inclusión de las familias: mochilas viajeras, préstamos de libros, abuelas narradoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de los espacios de pertenencia e involucramiento en los procesos de formación y alfabetización por parte de los niños con mayores dificultades.</li> <li>• Despliegue de la participación de los niños, con mayor seguridad y valoración de sus propias producciones.</li> <li>• Progresivo acercamiento de las familias.</li> <li>• Mejoramiento en los aprendizajes de lectura y escritura.</li> </ul>

En estas actividades se promovió la participación de la comunidad, especialmente de padres y abuelos. Por tratarse de una población expuesta a un fuerte deterioro social, los padres no son las figuras más cercanas a los niños. En muchos casos, este papel lo cubren las abuelas. La invitación a las *abuelas narradoras* fomentó el fortalecimiento del lugar escolar de estas figuras significativas para los niños, al tiempo que trajo al ámbito escolar sus experiencias y tradiciones culturales.

El aprendizaje más importante de este proyecto fue el modo en que la diversificación de estrategias –con la incorporación de actividades lúdico

expresivas y el enriquecimiento del espacio escolar como lugar de cultura escrita— permitió fortalecer la escolarización y generar procesos más amplios de apropiaciones culturales por parte de niños en condiciones de pobreza extrema y críticos procesos de socialización.

La escuela se perfiló no sólo como este espacio para aprender, sino como un lugar donde ser mirados como niños, frente a las exigencias y compulsiones del cotidiano social. También como un lugar donde las relaciones con el mundo de la lectura y la escritura van tejiendo sus sentidos para el niño, sin descuidar los saberes cotidianos rescatados de las prácticas del espacio social en que vive.

### **3. Socialización, construcción de relaciones sociales y lenguaje: “Periodismo escolar... una forma diferente de leer, de expresar e interpretar”**

Las escuelas que enfatizan aspectos relativos a las relaciones sociales en sus proyectos, son en general aquéllas que se encuentran en contextos sociales fuertemente golpeados por procesos traumáticos para las familias y los niños. Se inscriben claramente en los matices regionales del deterioro que el país ha sufrido en los últimos años, y dan cuenta de escasas condiciones de los sujetos y las familias para afrontar los conflictos emergentes en las relaciones y los vínculos. Son casos de escuelas que asumen una preocupación particular por su papel socializador, anudando esa tarea a la producción de aprendizajes.

La **Escuela 436 Simón Bolívar**, ubicada en el barrio del mismo nombre, en la capital de Formosa, con el proyecto “Periodismo escolar... una forma diferente de leer, de expresar e interpretar”, apuntó a la socialización e integración de sus alumnos en torno a las actividades periodísticas y la producción oral y escrita como ejes aglutinantes y espacios de convergencias organizados por la producción intelectual. Se propuso trabajar las problemáticas de socialización abriendo horizontes culturales que convirtieran a la escuela en un lugar de convocatoria ligado a sus tareas formativas y de alfabetización, apostando a la construcción de relaciones sociales más ricas entre los niños, reunidos en torno a la curiosidad y el interés por el aprendizaje.

El Barrio Simón Bolívar en la periferia de Formosa (56 manzanas) “cuenta con 25.000 habitantes, un alto porcentaje de población bajo la línea de pobreza e indigencia y marcado aumento de la pobreza y el hambre en los últimos tiempos (85% de los alumnos en situación de pobreza); se presentan dificultades en la crianza, y la prioridad es: ¿qué comemos mañana?... se plantea la necesidad de reconstruir los valores, revalorizar la infancia y recuperar la identidad cultural”.



Dice una maestra “la mayoría de las familias son muy humildes y no tiene el hábito del trabajo, los chicos están mucho en la calle, los padres son todos changarines...”. Los padres “se van tempranito a vender sus cositas, y se ocupan más de los más chiquitos, los más grandecitos es como que los dejan solos, andan por ahí todo el día..., no van por la escuela, no pasan a buscar la libreta...” La escuela viene trabajando sobre esta situación desde hace tiempo, buscando incidir en estos problemas con diversas estrategias.

### Caminos recorridos en la búsqueda de alternativas

Como antecedente más cercano, se encuentra la creación de una *granja avícola escolar*, que se proponía retener a los niños y motivarlos para permanecer más tiempo en la escuela, en lugar de deambular en la calle. El proyecto apuntó también a “generar el hábito del trabajo y también capacitarlos para tener alternativas de trabajo”.

Los resultados fueron muy satisfactorios, ya que la granja se convirtió en un centro de interés que logró movilizar aspectos culturales interesantes, tales como la crianza de los animales y conocimientos disponibles en la comunidad acerca de estas prácticas de raigambre rural. Por otro lado, logró convocar a los niños *desde otro lugar*, esto es permitirles una relación con la escuela anclada en un hacer práctico diferente a las lógicas áulicas



◀ Escuela N° 1357,  
Hortensio Ojeda,  
San Rafael,  
Mendoza.

y en actividades cercanas a sus intereses cotidianos. Resultó de alto valor para mantener en el espacio escolar a grupos de difícil integración en el marco del aula y promovió el acercamiento entre los niños, al conformarse grupos de trabajo para llevar adelante las tareas. El gusto por la actividad a realizar conjuntamente, operó como un conector grupal, facilitando los intercambios entre los niños; la *escuela de la granja* se convirtió en un lugar deseado y valorado por los niños del barrio.

La escuela ha trabajado, por estas vías, atendiendo al contexto de origen de los niños para desarrollar un clima de comprensión y escucha hacia el alumno; algunos, por ejemplo, hablan guaraní y pueden acercarse a la escuela sin renunciar a su lengua de origen, dado que algunas de las maestras entienden la lengua y lo hacen notar a las familias.

“Tengo el caso de un nenito que vive con la abuela, y ella lo cuida mucho, y ella no sabe hablar en castellano pero igual se acerca a mí porque ella sabe que yo le entiendo, y ella me cuenta todas esas cosas, ella puede venir a la escuela y preguntar...”

La palabra comenzó a circular con fluidez aunque cuesta abrir el campo de simbolizaciones que conducen a los aprendizajes más elaborados. Después de un tiempo prolongado de trabajo en esta línea, la comunicación entre niños y maestros se fue fortaleciendo; sin embargo, la construcción de relaciones sociales está marcada por las condiciones de vida de los niños, con escasos espacios para el intercambio con los adultos y de escucha por parte de los padres. Estas limitaciones se extienden a las oportunidades para debatir ideas y puntos de vista, reconocer las diferencias en los pensamientos y sentimientos, y tolerarlas en los espacios colectivos; todo ello unido a las escasas alternativas para enriquecer su ingreso a la cultura escrita y abordar el aprendizaje de la lengua en diversos contextos de uso. En la búsqueda de nuevas aperturas para transitar los caminos iniciados surge el proyecto de periodismo escolar.

## El periodismo escolar

En esta oportunidad, a través del proyecto de periodismo escolar, se propuso: “Revalorizar la infancia, comprender al niño desde su realidad, valorizar la cultura del barrio, socializar la cultura y promover una actitud positiva hacia la escuela, mejorar las competencias en lenguaje y comunicación a través del periodismo”.

Los objetivos se centraron en:

1. Contribuir al protagonismo activo de alumnos y alumnas para formar sujetos pensantes, autónomos y socialmente activos.
2. Mejorar procesos de socialización, de comunicación y de expresión, para aumentar capacidades de interacción y comprensión del mundo sociocultural que lo rodea.
3. Promover desde el periodismo escolar formas diferentes de participación como una alternativa concreta de crear y recrear un espacio

para la infancia, fortaleciendo su identidad dentro de un contexto cultural.

### Dispositivo pedagógico institucional: el periódico escolar

Articulación del proyecto a una sucesión de emprendimientos destinados a fortalecer la socialización de los niños, el mejoramiento de las relaciones entre ellos y su sentido de pertenencia a la escuela, alentando el diálogo con los docentes		
Organizadores formativos y de aprendizajes	Líneas de acción	Procesos escolares y comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de grupos de trabajo, con sentido integrador y promoviendo el debate intelectual.</li> <li>• Protagonismo de los niños en la comunidad y revalorización de la escolarización y sus sentidos.</li> <li>• Desarrollo de múltiples formas de participación en la cultura escrita y apropiación de la lengua como herramienta de comunicación y expresión oral y escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periódico escolar como centro de convergencia de las actividades de los distintos grados.</li> <li>• Trabajo en grupos dentro de cada grado y distribución de tareas con acompañamiento de los adultos.</li> <li>• Salidas al barrio y producción de diversos conocimientos sobre el medio social.</li> <li>• Inclusión de notas en el suplemento del diario local.</li> <li>• Articulación de proyectos institucionales al periódico.</li> <li>• Trabajo detallado en las producciones escritas en cada grado incorporando diversas estrategias didácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento progresivo de la integración de los niños a la escuela.</li> <li>• Mejoramiento de las relaciones entre los niños y capacidades de intercambio de ideas y resolución respetuosa de diferencias.</li> <li>• Enriquecimiento de la comunicación con los adultos y de los procesos de transmisión de diversos saberes presentes en la comunidad.</li> <li>• Movilización de la comunicación con los padres en torno a las actividades del periódico.</li> <li>• Intensificación y enriquecimiento de los procesos y estrategias de apropiación de la lengua escrita.</li> </ul>



El periodismo no apareció como una actividad destinada a lograr un “producto” en sí misma ni a orientar profesionalmente a los alumnos, sino como un espacio de fortalecimiento de la socialidad ligado a los aprendizajes y dentro de las pautas culturales locales, recuperando la cotidianidad del barrio, los lazos que allí se estructuran y los contenidos culturales que constituyen el acervo local. En esa trama adquirieron sentido las prácticas de lengua escrita y los diferentes modos de organización que la escuela propuso para llevar adelante las actividades y abrir cauce a las producciones.

Como forma de organización del trabajo se planteó la integración de grupos de alumnos que tenían a su cargo distintas actividades periodísticas, y se acondicionaron rincones de periodismo en cada aula, a fin de garantizar espacios adecuados y específicos.

“Todos los grados trabajan... cada uno tiene una tarea que corresponde a alguna sección... pero toda la escuela sabe qué está haciendo el otro. Cada maestra tiene su estrategia en el salón. Todas trabajamos por grupos, algunas por afinidad y otras por ritmos de trabajo... Yo por afinidad, por ahí ellos se sienten más cómodos...por ahí si yo le impongo un grupo determinado, me parece que no van a trabajar cómodos, en cambio si ellos solos se agrupan se comunican más, pelean menos, pero estamos probando distintas formas...”

Las tareas emprendidas abarcaron una línea de actividades dirigidas a los sujetos de la comunidad y sus historias, tales como entrevistas a panaderos, mecánicos, carpinteros, comerciantes y otros actores, así como indagaciones sobre diversos temas que implicaron visitas, entrevistas y búsqueda de material.

“Ellos quieren escribir, si le decís ‘fíjate cómo podés hacerlo mejor’ lo aceptan y van y trabajan. Hacer las entrevistas y usar los grabadores a ellos les encanta, yo los acompaño a la tarde y ellos consiguen solitos las personas para entrevistar... yo siempre los ayudo y trabajamos en grupos... vamos todos, unos hacen las preguntas, otros sacan las fotos porque todos quieren participar y manejar el grabador, le hacen una pregunta cada uno...”

La otra línea de acción se refiere a las actividades más específicamente vinculadas a la producción y organización del material, así como su sistematización, análisis, elaboración de contenidos para el periódico, cuestiones que involucran de modo variado y alternativo la participación en prácticas de cultura escrita.

“Ellos escuchan las grabaciones y escriben, redactan y tratan de darle la forma de noticia, a veces se pelean ¡no, no dice eso! Es relindo, a mí me encanta trabajar con ellos, yo les ayudo con el vocabulario, por ahí les gusta usar las palabras, pero a veces no saben... surgen situaciones muy graciosas, porque ellos quieren saber, buscan en el diccionario, hablan mucho y discuten...”

Estas tareas fueron desarrolladas principalmente por los niños de segundo ciclo, en los cuales está centrada la preocupación actual. Para incluir a los niños del primer ciclo, se les propuso el armado de una sección de entretenimientos, mensajes, historietas, chistes y adivinanzas. Los chicos de séptimo revisaron y corrigieron todo el material y fueron armando los borradores del periódico. A la editorial la escribió el maestro escuchando lo que decían los chicos.

El conjunto de actividades pedagógicas y los distintos emprendimientos de los docentes no se agotaron en el periódico pero se articularon con él.

“Los distintos proyectos que vamos emprendiendo, todos se articulan con el periódico, ahora tenemos un proyecto de ortografía que lo vinculamos al periódico, estamos trabajando la historia del barrio y todo va para nuestro periódico, también estamos viendo las profesiones... y entonces, vemos qué profesiones hay en el barrio, qué capacitación reciben los padres, otro grado tiene la parte de los primeros habitantes, cómo era el barrio hace veinte años, y cómo surgió la escuela dentro de este barrio, todo eso va a nuestro periódico...”

Comentando los réditos de su trabajo los responsables del proyecto indicaban “los chicos de nuestra escuela son niños que salen a trabajar en la calle, muchas veces son el sustento de la familia”. Esta realidad hace que muchas veces estén cansados y desganados y que “el niño no tenga interés en concurrir a la

escuela a instruirse”. La situación social no cambió, no obstante a partir de la inclusión del periodismo en la escuela, los docentes señalaban que “el niño ahora demuestra más dedicación... ganas de estudiar y aprender...”. La atracción ejercida por la nueva actividad, incrementó la disposición y el deseo de involucrarse en las propuestas educativas.

Otra maestra señalaba:

“A los chicos yo los veo muy contentos, se nota diariamente porque ellos mismos te insisten, por ejemplo, para hacer las entrevistas, y si a ellos no les interesara no te van a estar encima, insistiendo, por ejemplo, para traer las curiosidades, ellos te traen material y te dicen ‘esto, señorita, ¿sirve para el periódico?, ¡ve qué lindo! ...’ constantemente te están diciendo ...esa vez que la señora Susana sacó las verduras de la huerta, tuvimos que hacer la entrevista para hacer el avance de los otros proyectos que hay en la escuela, y me insistían a toda hora, y me hicieron venir a la tarde para hacerle la entrevista... a la señora Susana, porque habían elaborado las preguntas a la mañana en mi hora, y me tuve que quedar... menos mal que no tengo hijos...no había caso, ‘y cuándo se la vamos a hacer, un ratito, un ratito’ y me tuve que quedar...”

Los alumnos involucrados manifestaron curiosidad por conocer los procedimientos que debían llevar a cabo para la elaboración de un periódico; reflejaron “interés para difundir sus ideas, pensamientos y emociones con libertad de expresión, demostrando... sus potencialidades contenidas por falta de autoestima y oportunidades...” Entre los logros y aprendizajes se señala “gran pérdida de la timidez para expresarse verbalmente, mejora en la lectura y la producción escrita... habilidad para investigar y recopilar información, aprendieron a compartir sus ideas y a aceptar las de los demás, a debatir, a expresarse a través de sus producciones”.

Por otra parte ayudó a mejorar su comunicación con los padres, que se involucraron apoyando a sus hijos por las inquietudes que los mismos niños llevaron a sus hogares. Al ayudarles a buscar un material o mandarlos a la biblioteca para que investiguen, o permitir que se queden con la maestra para hacer una entrevista, va surgiendo el intercambio en torno a la escuela y los aprendizajes, desde otro lugar. En este sentido, el periódico ingresó como un elemento movilizador de las relaciones con los adultos y entre los niños mismos, promoviendo diversos intercambios.

En estas observaciones de los docentes, se destaca cómo aun cuando “la situación (material, de pobreza) no cambió”, las nuevas estrategias han logrado nuevos resultados socializadores y educativos, que se vinculan a la persistencia de la institución en la búsqueda de alternativas para sus alumnos. La escuela se va instalando, en un contexto sumamente adverso, como un centro de integración y socialización, sobre cuya trama es posible trabajar los aprendizajes escolares.

El aprendizaje más importante de este proyecto se centra en la emergencia de un *organizador pedagógico institucional*, el periódico como aglutinador de un conjunto de actividades que actúan a modo de disposi-



tivo múltiple: como espacio de construcción de relaciones entre los niños a través de la organización de los grupos de trabajo y la puesta en marcha de un conjunto de acciones que promueven la producción cooperativa; como dispositivo de socialización en el seno de la comunidad, tomando contacto con diversos actores sociales y, desde ese lugar, profundizando el papel de la escuela como espacio de referencia para la infancia, en la medida en que los niños despliegan un protagonismo particular desde su lugar de alumnos; como un movilizador de las relaciones de los niños con sus padres, llamando su atención sobre el valor de la escolarización de sus hijos: como espacio de relación, apropiación y producción de prácticas de cultura escrita, en el que el trabajo con la lectura y la escritura adquiere sentidos que trascienden la enseñanza escolarizada y lo resitúan en contextos de uso significativos.

#### **4. Infancia, socialización y aprendizajes en zonas rurales.**

##### **Otras formas de aprender estimulando la curiosidad de los niños: “Encontramos la matemática y la lengua en lo que hacemos todos los días”**

**Escuela N° 440 “José Silvano Farhat”. La Granja, Santiago del Estero.**

Está ubicada al noreste del departamento Banda a 7 km de la ciudad de La Banda, sobre la ruta provincial N° 11. Zona rural. No hay comercios de comestibles, ni vestido, no posee salas de primeros auxilios, la más próxima dista 7 km, en la estación Simbolar. “La población (de la zona)... es baja debido a la migración de los jóvenes a centros poblados produciendo un continuo desarraigo propio de las zonas rurales del interior de la provincia... Las familias están constituidas por grupos numerosos que habitan en su mayoría en casas humildes...”

Muchos niños provienen de medios urbanos, en su mayoría de barrios periféricos de condición humilde y sufren discriminación, maltrato, violencia familiar; otros se ven enfrentados al trabajo prematuro, tanto el niño como el adolescente. La heterogeneidad de los grupos familiares es fuerte y esto se refleja en la diversidad de la población escolar.

La problemática que señala la escuela apunta a los procesos de apropiación de la lengua escrita y el desarrollo de la oralidad, en su estrecha vinculación con los aprendizajes escolares. Se plantea la falencia de la lengua como un obstáculo al progreso de los aprendizajes.

En ese contexto, se propone “mejorar la comunicación por medio de la expresión verbal, corporal, visual-manual, desarrollando el razonamiento verbal así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las experiencias realizadas. Incrementar el conocimiento del patrimonio cultural.... Lograr un progreso

satisfactorio en el aprendizaje de las habilidades básicas de la lectoescritura y fomentar la capacidad creativa, electiva y lectora” (objetivos generales).

La escuela apunta a constituirse en una institución “social activa” que produzca y distribuya conocimientos a la vez que promueva procesos de integración social y personal. La estrategia pedagógica institucional vertebradora de su propuesta, es la organización de Clubes Escolares que funcionan desde el nivel inicial al segundo ciclo y que aglutinan a los niños en torno a actividades determinadas: Club de Locutores, Club de Coro y Folclore, Club de Repostería, Club de Costura, Club Avícola, Club de Cerdos, Club de Vacas, Club Agrícola, Club de Lombricultura, etc.

El club funciona como espacio que nuclea a niños de distintas edades y años, facilitando interacciones y agrupamientos diferentes a los del aula, que se estructuran en torno a la tarea y el gusto por determinado campo de actividad.

Escuela N° 440,  
La Granja,  
Santiago del Estero.



## Dispositivo pedagógico institucional: clubes escolares

Clubes	Organizadores formativos	Área disciplinares	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Club de Locutores</li> <li>• Club de Coro y Folclore</li> </ul>	<p>Acuerdos grupales</p> <p>Principios de democratización. Apertura e integración de estrategias de trabajo. Elaboración de acuerdos. Integración a la institución. Comunicación del trabajo compartido. Formación en valores: solidaridad, emancipación, organización.</p>	<p>Matemática</p> <p>Ciencias Sociales</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Club de Repostería</li> <li>• Club de Costura</li> </ul>	<p>Responsabilidad</p> <p>Adaptación a normas y pautas de convivencia. Adquisición de competencias sociales y de interacción. Control de impulsos agresivos. Superación del egocentrismo. Expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo personal. Desempeño escolar responsable.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Club Avícola</li> <li>• Club de Cerdos</li> <li>• Club de Vacas</li> <li>• Club Agrícola</li> </ul>	<p>Comunicación</p> <p>Comunicación al otro de pensamientos, ideas, información, mensajes orales y escritos. Habla y comprensión: comprender y hacerse comprender. Conversaciones, intercambios comunicativos, diversos lenguajes. Relación entre espacios formales y no formales: variedad de contextos comunicativos.</p>		<p>Lengua</p> <p>Ciencias Naturales</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Club de Lombricultura</li> </ul>	<p>Espacio compartido</p> <p>Recepción de visitas, integración con otros. Visitas de otras escuelas. Participación de los padres y familiares. Relatoría de actividades del Club.</p>		

Los clubes escolares constituyen espacios dinamizadores de las interacciones institucionales y promueven nuevas formas de circulación del conocimiento.

Para llevar adelante las actividades del Club, se ponen en juego conocimientos de las distintas áreas y se investiga acerca de los fundamentos científicos de los diversos procesos que involucran las actividades propias de cada Club. Por ejemplo, para trabajar en el *Club de Lombricultura*, se estudia la vida de las lombrices, su biología, los beneficios de su cultivo, así como todo lo vinculado a la organización de los espacios y condiciones necesarias para trabajar en esta actividad. Medir, calcular, buscar materiales, leer instrucciones, discutir interpretaciones acerca de las mismas, escribir instructivos para comunicar a otros la experiencia, son operaciones y aprendizajes que se ponen en juego en este diseño pedagógico.

Paralelamente, se aborda la formación en la responsabilidad del alumno y la organización de los grupos, lo cual redundará en el aprendizaje de normas y respeto a reglas de convivencia y trabajo. Las interacciones entre alumnos y docentes adquieren nuevas facetas al estar profundamente centradas en la tarea y tanto la disciplina como la autoridad surgen de las necesidades de llevar adelante las actividades previstas. El lugar del adulto es el de verdadero orientador y guía, con un saber diferente que enriquece las preguntas y curiosidades que surgen en los niños.

La oralidad se desarrolla en intercambios comunicativos fuertemente marcados por el interés y el trabajo. Se habla fluidamente acerca de temas de interés, conocidos y valorados por los niños; en ese sentido tanto el hablar como el escribir cobran nuevas dimensiones, ligadas a las prácticas de participación y de producción. En los clubes se redactan informes, actas, textos instructivos, según la modalidad de cada uno, con lo cual se incursiona en prácticas de la lengua escrita en contextos de usos cotidianos.

Esta identificación de los niños con el Club en el que eligen incluirse favorece también el sentido de pertenencia a la institución, al tiempo que enriquece el campo de valores y significados que dan soporte a la escolarización. El orgullo por los resultados del trabajo y los logros de cada Club promueven los lazos entre sus integrantes y el sentimiento cooperativo y solidario del beneficio compartido.

En esta trama de relaciones entre niños y de niños con adultos, los aprendizajes encuentran un clima de confianza en el cual desplegarse: la expresión genuina, la manifestación de las ideas, la exposición de los puntos de vista, la argumentación de las convicciones, pueden desplegarse en un terreno propicio para rectificar errores o revisar las producciones, desarrollando la capacidad crítica al mismo tiempo que el respeto y la comprensión. Desprovistos de los formatos estructurados y convencionales, los

contenidos curriculares se articulan y resignifican, vinculados a situaciones y problemas de la realidad, que los mismos niños formulan dentro del campo práctico y temático que cada Club involucra.

### Algunos ejemplos: el Club Avícola, Club de Repostería y Club de Tambo<sup>12</sup>

#### Club Avícola

##### *Objetivos generales:*

- Mejorar el aprendizaje incorporando nuevos conocimientos, aumentando la habilidad de pensamiento lógico, reflexivo, para la resolución de problemas de la vida diaria.
- Promover el aumento de la autoestima y de la valoración del otro, por medio del trabajo colaborativo.

##### *Objetivos específicos:*

- Desarrollar la capacidad de trabajar en grupos, asumiendo y respetando roles, expresando y aceptando capacidades.
- Reforzar la autoestima y confianza en sus capacidades.

##### *Contenidos conceptuales:*

- Las palabras y los mensajes - Situaciones comunicacionales - El diálogo y la comunicación - Cohesión textual - Procesamiento de texto - Lenguaje coloquial y estándar - Significación social de la escritura.
- Los números en distintos contextos - Situaciones problemáticas.
- Cooperación y responsabilidad - La participación democrática.

##### *Actividades*

Formación de la Comisión del Club.

Elaboración de lecturas e informes.

Confección de cuadernos y fichas.

Trabajos grupales en torno a los diferentes temas.

Charlas didácticas guiadas.

Investigación bibliográfica.

Exposición grupal.

Confección de cuadros comparativos.

Elaboración de relatos orales y escritos.

Composición de canciones.

Organización para faenamiento, preparación y venta en el mercado local.

Instrumentos de evaluación.

Lista de control - Análisis de las producciones de los alumnos - Resolución de ejercicios y problemas.

Producción oral - Diálogos -Exposición de un tema.

**12-** Se transcriben las propuestas de algunos de los clubes, incluidas en los informes del Proyecto.

### **Club de Repostería**

#### *Fundamentación:*

La difícil situación socioeconómica que atraviesa nuestro país y más precisamente las familias de zonas rurales cuyos hijos asisten a esta escuela nos lleva a replantear la necesidad de iniciar a los alumnos desde temprana edad en el aprendizaje de sencillas actividades culinarias y comerciales que ayuden a mejorar la economía hogareña y su calidad de vida.

#### *Expectativas de logros:*

- Iniciar a los alumnos en la práctica de la cocina concientizándose sobre los beneficios que aportará a su vida personal.
- Crear hábitos de higiene para la elaboración de alimentos.
- Fomentar la organización grupal para la distribución de tareas.
- Despertar el espíritu cooperativo, participativo y creativo en el equipo.
- Favorecer el aprendizaje de la Lengua y la Matemática en las situaciones que lo requieran.

#### *Actividades:*

- Organización de equipos para distribuirse las tareas según sus habilidades personales.
- Higienización personal y de los utensilios que serán utilizados en la elaboración de los alimentos.
- Elaboración de alimentos variados.
- Aportes de las experiencias traídas desde el hogar para enriquecer los conocimientos sobre el tema.
- Venta de productos elaborados con fines comerciales.
- Cálculos y mediciones.
- Confección e interpretación del texto instructivo, redacción de informes y actas, lecturas.

### **Club “Mi Tambo”**

#### *Expectativas de logros:*

- Iniciar a los alumnos en el trabajo compartido y solidario.
- Fomentar el interés por proponer actividades que favorezcan al club.
- Crear hábitos de trabajo y responsabilidad.
- Valorar la importancia de la cría de vacas con fines comerciales.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua y las matemáticas en contextos concretos.

#### *Actividades:*

- Formación voluntaria de equipos de trabajo para sacar a las vacas a pastar en campo abierto.
- Distribución de actividades según sus habilidades: elección del terreno propicio, clavado de estacas, arreo del animal.
- Limpieza de corral, bebedero, alimentación, con alfalfa los días de lluvia o bajas temperaturas, tareas que serán compartidas ayudándose mutuamente.
- Redacción de informes y actas a cargo de los secretarios designados por votación en la comisión del club.
- Lectura pública para dar a conocer las actividades realizadas.



La experiencia de esta escuela permite recuperar el enriquecimiento de ideas, valores y sentimientos que rodean a un espacio organizado, desde el gusto de los niños y el trabajo compartido. Al mismo tiempo y con relación a la problemática que atiende el Programa, muestra la potencialidad de dar lugar a la generación de múltiples estrategias para que los niños aprendan, reafirmando la necesidad de ofrecer espacios que les permitan desplegar diversos procedimientos y activar la creatividad y la inventiva para apropiarse de los contenidos escolares.

## La niñez en contextos de aislamiento: el encuentro y la comunicación en la escuela “Aprendiendo en la radio”

**Escuela N°242 Andrés Chazarreta. El Malacara, Santiago del Estero.**

Ubicada en este paraje, departamento General Taboada, a 35 km de la ciudad de Añatuya y a 235 km de la ciudad capital. Es un paraje desolado con población dispersa, los caminos que conducen al paraje, rodeado de monte bajo y talado, se tornan intransitables los días de lluvia; los suelos son arcillosos y salitrosos con escasa fertilidad. Cuenta con una capilla, un destacamento policial, posta sanitaria, con médico una vez por semana.

La escuela cuenta con 62 alumnos entre 6 y 14 años, de 1° a 7° grado; algunos recorren hasta 8 km en bicicleta para llegar a la escuela, otros lo



◀ Escuela N° 1357, Hortensio Ojeda, San Rafael, Mendoza.

hacen en colectivo muy temprano. Tres docentes tienen a su cargo los grados agrupados: 1° y 2°, 3° y 4°, y 5°, 6° y 7°. Desarrollan actividades de huerta entre todos los grados, para promover la cultura del trabajo y las actividades prácticas vinculadas a la agricultura que agradan particularmente a los niños.

Las familias son muy humildes, con trabajo inestable. En el diagnóstico se indica “...notable falta de comunicación en el hogar. Escasa contención afectiva. Problemas de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, no se cuenta con jardín de infantes. Al niño le cuesta expresarse, se acentúa desde cuarto grado en adelante. Él quiere protagonismo, participación activa, lo que en su hogar no tiene”.

El proyecto se propone “resolver las dificultades que los niños tienen en la expresión oral y escrita, debido a la falta de comunicación en el hogar y la contención afectiva, por lo que quiere implementarse la radio escolar, que le sirva al niño para poder expresarse, participar activamente dentro de ella, comunicarse entre ellos y con sus padres, generando así sus propios aprendizajes, afianzando la confianza en sí mismos y por ende, mejorando su rendimiento escolar, con mejores promociones y sin problemas de repitencias reiteradas”.

El dispositivo pedagógico institucional es la radio escolar en torno a la cual se organizan distintas actividades participativas y aprendizajes escolares. Los objetivos planteados son los siguientes:

1. Mejorar la comunicación oral y escrita.
2. Afianzar la confianza en sí mismos para mejorar el rendimiento escolar.
3. Estimular a los padres en prácticas de contención y de apoyo escolar de sus hijos, a través de un trabajo en conjunto para una mejor relación.
4. Lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de los ciclos y la adquisición de conocimientos.

La radio se presenta como un dispositivo pedagógico institucional y comunitario, que permite movilizar y fortalecer los anclajes sociales y domésticos de la escolarización, así como las redes sociales y culturales que le dan soporte, al profundizar el vínculo entre niños y adultos. Los niños pueden romper las barreras del aislamiento y posicionarse con seguridad en otros espacios sociales. Es en el seno de estas tramas y procesos donde tienen lugar los aprendizajes y se desata una movilización cultural que trasciende la escuela.

Los medios materiales que llegan de la mano del proyecto, tales como la luz y la radiofonía, impregnan el cotidiano local de cierto espíritu de progreso que no estaba presente en la zona, y que llega gracias a la escuela para su comunidad.

## Dispositivo pedagógico institucional y comunitario: la radio escolar

Organizadores formativos y aprendizajes	Líneas de acción	Procesos escolares y comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en sí mismos y en su capacidad para afrontar diversidad de situaciones y contextos.</li> <li>• Socialización y producción de nuevas relaciones para superar el aislamiento.</li> <li>• Aprendizajes integrados entre las distintas áreas, recuperando prácticas culturales locales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación de programas de radio, organizados en grupos y con aportes varios.</li> <li>• Emisiones radiales en el recreo.</li> <li>• Participación en actos y eventos escolares.</li> <li>• Viajes y visitas a otras localidades con el fin de conocer.</li> <li>• Uso de televisión y radio como fuentes informativa.</li> <li>• Participación estratégica de los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del protagonismo en la producción de material y difusión en los programas.</li> <li>• Circulación y movilización del conocimiento, anudado a la realidad de los pobladores.</li> <li>• Desarrollo de solidaridades locales frente a problemas comunes.</li> <li>• Apoyo de los padres a la escolarización de los niños y a sus aprendizajes.</li> <li>• Fortalecimiento de redes comunitarias en las que se sustenta la escolarización.</li> </ul>

La radio juega el papel de dispositivo movilizador que va articulando en cada una de las líneas de acción, los distintos contenidos formativos y los procesos que están ocurriendo. En el contexto de esta escuela, asumen verdadera relevancia los recursos materiales y las nuevas posibilidades que se abren al disponer de los mismos, especialmente la luz eléctrica.

“La aprobación del proyecto fue dada a conocer a los padres en reunión, junto a las tres docentes, la noticia fue recibida con muchísima alegría, y no dudaron en ponerse a disposición en todo lo que se necesite...”

“...Cuando se instaló el panel solar lo hicieron por la tarde, al otro día a la mañana fue la sorpresa y la alegría para los niños ver que tenían luz, recién allí comenzaron quizás a entender el proyecto... al día siguiente se hizo la instalación de los equipos de audio, era tanta la ansiedad que tenían por utilizar los equipos que inmediatamente se

les enseñó su manejo, aprendieron mejor que los docentes y comenzaban a darse cuenta cuánto les serviría todo lo que tenían...”

“...concretaron sus ansias de usarlos en los actos patrios... comenzaron el 25 de mayo, se esmeraron en prepararse para conducir el acto: el discurso lo dijo un alumno que siempre tuvo problemas en participación y lo hizo muy bien, con mucha ayuda de su madre en el hogar, hoy se nota la ayuda de los padres para que sus hijos se destaquen...”

Las distintas líneas de acción se desplegaron de la siguiente manera:

1. La producción de programas de radio estuvo a cargo de los alumnos de tercero a séptimo grado, organizados en grupos de trabajo. Los niños del primer ciclo elaboraron mensajes, propagandas e invitaciones. La selección en los diarios y lectura de noticias estuvo a cargo de sexto y séptimo grado, incorporándose luego quinto.
2. Los grupos se formaron según la etapa, afinidades y gustos compartidos, llegando a participar hasta los más tímidos que se fueron incorporando a los grupos con quienes más cómodos se sentían. Se formaron distintos grupos con sus respectivos programas:

“En el grupo se discutía quiénes conducirían el programa en el día, quién estaría en la mesa de entrada para recibir los saludos y mensajes, y quiénes estarían en la consola. Se redactaba la introducción, hacían un esquema con el orden del

Escuela N° 1357,  
Hortensio Ojeda,  
San Rafael,  
Mendoza.



programa, luego buscaban trabalenguas, colmos, adivinanzas y cuentos. El docente orientaba y les daba revistas y libros donde ellos extraían lo que harían en los veinte minutos que se le daba a cada programa; llegaron a juntarse en sus hogares para traer su programa ya armado”

3. Se realizaron emisiones en los recreos y en la hora de Lengua y pudieron ser escuchados por sus padres.
4. Viajes a la ciudad de Añatuya y visita a Radio Solidaridad, donde conocieron las instalaciones y recibieron explicaciones en respuesta a todas las preguntas que realizaron, y fueron a otra radio, donde pudieron salir al aire.
5. Se reunieron con otras dos escuelas y contaron su experiencia.

“Los niños llamaron mucho la atención en otra radio FM que visitaron porque se desenvolvían muy bien, contestaron todo lo que se les preguntaba, los dejaron enviar mensajes a sus padres, fue una gran satisfacción para ellos poder hablar por radio y que sus padres los escuchen en el hogar. También vimos con alegría que nos acompañaran algunos ex alumnos...”

A los padres se les pidió colaboración con respecto a la dedicación al niño y algunos ayudaron a sus hijos en la elaboración de propaganda, invitaciones, mensajes, publicidad. La radio provocó entusiasmo en los niños para asistir a clase atraídos por lo novedoso del proyecto, y ayudó a fortalecer la escolarización y la significación de la escuela para los niños y las familias.

En este contexto, los niños superaron notablemente las dificultades en lecto-escritura a partir del incremento de su participación en prácticas de cultura escrita claramente contextualizadas en procesos de integración comunitaria y de comunicación, entre niños y entre familias, niños y escuela. Algunos niños que no se animaban a leer, llegaron a leer noticias en la radio y participaron algunos ex-alumnos en estas actividades.

A través de estas experiencias la radio se constituyó en una herramienta aglutinante y socializadora, que colaboró en el fortalecimiento de los vínculos entre niños y adultos en la comunidad y en la resignificación del sentido de la escuela y la escolarización. Los niños se afirmaron en sus prácticas culturales y pudieron pararse desde otro lugar en otros espacios sociales; los padres visualizaron los cambios en sus hijos y se sintieron motivados para apoyarlos para un mejor desempeño escolar.

## **5. Identidades étnicas, procesos socioculturales y escuela.**

### **Entre los niños y la memoria colectiva: “TICHUNAYAJ”**

**Escuela 4737 “Padre Rafael Gobelli”. Embarcación, Salta.**

Ubicada en una comunidad aborigen, el 60% de la población escolar descende de etnias wichí, chirihuanos, toba, coya.

La escuela está emplazada en el barrio Misión Franciscana en la zona sur de la localidad de Embarcación, situada al Sur del Departamento San Martín, a 6 km de la margen Norte del Río Bermejo y a 150 Km de la frontera con Bolivia: “Zona urbana... que sufrió la mestización paulatina con criollos y otras etnias durante 50 años, en consecuencia la pérdida de valores afecta la relación entre pares y adultos”. El proyecto también alcanza a “las reservas aborígenes de El Tráfico, La Loma y Wichí Laká Honat en las cuales el problema recién se inicia en la década del 90”.

Cuenta con 1.300 alumnos de nivel inicial y EGB I, II y III. Predominan los niños de bajos recursos y se registran fenómenos de sobreedad en los distintos grados. Muchos de estos niños “habitan en viviendas precarias de barro, de madera o materiales descartables”. “Muchos niños de las escuelas indígenas comen en la institución su almuerzo y desayuno o merienda y es el único alimento que reciben en el día. Muchos están descalzos. Estos factores se suman provocando deserción escolar en muchos casos”.

El proyecto incluye a 300 alumnos de 4° y 5° de EGB2 y aproximadamente 300 alumnos de escuelas aborígenes cercanas. La problemática planteada es la siguiente: “Pérdida de la identidad de los niños respecto a sus orígenes, rechazo al uso de la lengua materna en ambientes públicos porque se sienten subestimados, y hasta en el ambiente familiar se niegan a usarla. Adquieren costumbres culturalmente ajenas para lograr la aceptación de sus pares, tanto que esto los conduce indefectiblemente hacia la violencia. En el plano escolar esto no afecta directamente su rendimiento, pero sí la relación social entre pares: se vuelven retraídos, formando grupos que se enfrentan con otros.”

La preocupación de la escuela por la socialización y la construcción de relaciones sociales en estos contextos interculturales, se asienta en las fricciones que surgen en el trato cotidiano y que arraigan en una historia de quiebres y postergaciones construidas sobre la base del sometimiento histórico de los pueblos originarios.

El lugar subalterno de estos pueblos se inscribe en una trama compleja generada por la convergencia de diversos procesos en la localidad de Embarcación y sus proximidades. En los últimos veinte años ha sufrido un importante crecimiento demográfico producto de migraciones múltiples, lo que dio lugar al surgimiento de numerosos barrios, en su mayoría precarios, y de instituciones educativas de distinto nivel, tanto públicas como privadas. Como espacio cultural, al mismo tiempo que se cerraban las dos salas de cine existentes, se instalaban cuatro emisoras de FM, un canal de cable y numerosos *cyber* con servicios de Internet. A mediados de los noventa se abrió la Casa de la Cultura que viene propiciando diversas actividades.

La escuela incrementó fuertemente su matrícula con el ingreso de niños de diversos barrios de la localidad y fincas aledañas, además de los



del barrio Misión Franciscana; esta heterogeneidad ha generado dificultades en las relaciones entre los niños y adolescentes, manifestándose en roces conflictivos. El mundo adulto también está atravesado por disputas por el liderazgo de la comunidad aborígen y por la lucha por el reconocimiento de estos pueblos en el escenario provincial y local.

En su historia la escuela se ha involucrado activamente en la integración y promoción social de los niños. Cuenta ya con una radio, *Ventanas abiertas al aire*, reconocida como FM, con la que trabajó en el marco de un proyecto anterior<sup>13</sup> para fortalecer la participación y los aprendizajes, especialmente en lengua oral y escrita. En esta instancia se ha propuesto valorizar la herencia cultural aborígen en la comunidad de *Misión Franciscana* así como en *El Tráfico*, *La Loma* y *Wichí Laká Honat* mediante la difusión de programas radiales referidos al acervo de las comunidades donde se conservan más sólidamente las tradiciones, para abordar desde allí el problema de la pérdida de identidad sociocultural y mejorar las relaciones sociales.

“Tichunayaj es un vocablo wichí que tiene múltiples significados en castellano. Básicamente se refiere a los recuerdos de hechos cotidianos de la vida, a la memoria del pasado cercano y remoto, al no olvido de las personas ausentes o que no están vivas, depende de la situación comunicacional en que es dicho. Sacado del contexto lingüístico simplemente alude a la memoria”.

En el marco del proyecto “Tichunayaj es una propuesta de toma de conciencia del patrimonio cultural de la comunidad multiétnica de la zona urbana centrada en Misión Franciscana de Embarcación que ha sufrido mestización paulatina con criollos y otras etnias durante cincuenta años... y en las reservas aborígenes de El Tráfico, La Loma y Wichí Laká Honat, en las que estos procesos se intensifican en los noventa, tendiente a revalorizar la lengua materna, las costumbres, tradiciones y relaciones sociales mediante la difusión de su cultura en Radio ‘Ventanas Abiertas al Aire’, propiedad de la Escuela Padre Rafael Gobelli. Para lograrlo recurriremos a las comunidades de Misión Chaqueña y Carboncito, que aún conservan el legado cultural de sus antepasados; son conscientes de la sabiduría ancestral y de todas las dificultades que deben enfrentar en el presente para seguir subsistiendo”.

Como propósitos del proyecto se indican: “Generar acciones que promuevan a través de la radio, el rescate cultural de la comunidad de Misión Franciscana, para iniciar desde allí el abordaje del problema de pérdida de identidad cultural y mejorar las relaciones sociales, la comunidad educativa”. En el proyecto se han incluido cinco escuelas de Misión Chaqueña y Carboncito (Padre Lozano), el Tráfico, Tierras Fiscales y La Loma (Embarcación), de modo que los alumnos han podido compartir y conocer directamente las zonas y las culturas en cada misión.

**13-** Proyecto desarrollado en el marco del Programa *Mi Escuela Crece*, 1998.

**Dispositivo pedagógico institucional y comunitario: rescate cultural en las comunidades de pueblos originarios**

Organizadores formativos y de aprendizajes	Líneas de acción	Procesos escolares y comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización y mejoramiento de las relaciones sociales.</li> <li>• Reconocimiento de las identidades culturales.</li> <li>• Toma de conciencia del patrimonio cultural multiétnico.</li> <li>• Integración de áreas disciplinares: Lengua, Formación Ética y Ciudadana y Ciencias Sociales.</li> <li>• Desarrollo de la oralidad y la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de programas radiales para la difusión del legado cultural.</li> <li>• Vinculación con otras instituciones para recabar información y promover la difusión.</li> <li>• Visitas de trabajo a las escuelas de las comunidades elegidas para realizar talleres de radio.</li> <li>• Recopilación de información apelando a documentos y entrevistas.</li> <li>• Charlas y conferencias a cargo del “Consejo de Ancianos” de la comunidad aborígen.</li> <li>• Exposiciones de materiales diversos.</li> <li>• Talleres de radio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación de la cultura escolar con inclusión de identidades étnicas y culturales locales.</li> <li>• Reposicionamiento de los niños con relación a su cultura y su lugar en la escuela.</li> <li>• Desarrollo de lazos intergeneracionales y enriquecimiento de la transmisión cultural.</li> <li>• Participación activa del alumnado en la expresión de ideas al interior de la escuela y en los procesos de comunicación interinstitucional e intercultural.</li> </ul>

**Principales acciones desarrolladas y procesos desatados**

**1. Visitas a las escuelas de comunidades aborígenes:**

Misión Chaqueña y Carboncito<sup>14</sup> son reservas indígenas organizadas y mundialmente conocidas por sus artesanías en palo santo, aún cuando viven en la indigencia. Se localizan en la región llana árida del Municipio, zona inhóspita que en tiempos de lluvia se vuelve intransitable, dado que la ruta provincial N° 53 no está asfaltada. En esos casos sólo es posible el acceso a Padre Lozano, gracias a que los agricultores mantienen los caminos empedrados para proteger sus actividades.

En estas comunidades las condiciones de vida son muy precarias, hay escasez de agua potable, de servicios y medios de comunicación. Se

14- Fuente: datos consignados en el proyecto.

habla con dificultad el castellano y “sus habitantes tienen una especial sensibilidad hacia la naturaleza con una intensa vida interior”. Las escuelas sufren el aislamiento y muchos docentes no son oriundos de la zona ni hablan la lengua wichí.

Los alumnos involucrados en el proyecto visitaron las comunidades y allí pudieron hacer reportajes al cacique y a los docentes, compartieron juegos y recorrieron el barrio, conocieron vocablos en lengua wichí y aprendieron sobre el cultivo de la caña de azúcar, las creencias y costumbres a ella relacionadas y festejaron el día del niño junto a los niños de esas comunidades. En La Loma, recolectaron arcillas, recopilaron vocablos wichís, enseñaron diagramación a los niños y dramatizaron un programa llevando su experiencia de la radio.

## 2. Trabajo en la comunidad donde está inserta la escuela

En Misión Franciscana, comunidad donde está inserta la escuela, se realizó un censo de abuelos aborígenes, identificando a cuarenta y cinco abuelos en el barrio; se los invitó a compartir con los niños una jornada de convivencia donde hubo mateada, baile, relato de cuentos, leyendas, anécdotas, y reseñas históricas sobre el nacimiento de la Misión y de la escuela. Algunos nietos los homenajearon con bailes y poesías;



◀ Escuela N° 1357,  
Hortensio Ojeda,  
San Rafael,  
Mendoza.

también se visitó a los ancianos postrados, llevándoles rosarios y estampitas del patrono del barrio.

Realizaron estadísticas sobre el tema, confeccionaron tarjetas de invitación para el Día de la Ancianidad y las repartieron por el barrio. Participaron también en un censo de plantas medicinales y de etnias que habitan la misión (wichís y chiriguano chané), aprovechando todas estas experiencias para integrar aprendizajes en lectura y escritura, así como en ciencias naturales y sociales.

### 3. Conferencias, paneles y encuentro intercultural

En su propia escuela fueron anfitriones del *Primer Encuentro Intercultural* de la zona, en el que participaron las escuelas, con sus alumnos, los caciques y ancianos de las comunidades, a los que se sumaron especialistas que llegaron de distintos lugares del país. Los niños de las comunidades invitadas salían por primera vez de sus tierras y compartieron esta emoción con los niños de la escuela. En este evento, los niños registraron y prepararon materiales sobre el tema.

Este fue un evento sumamente importante, que llenó de orgullo a la escuela, los docentes y la comunidad, pues encontraron un eco y un apoyo que no habían imaginado, además de un sentido reconocimiento de las comunidades de pueblos originarios. En esta dirección se han abierto caminos de gran importancia para la resignificación del lugar de la escuela como institución cultural y social, al hacerse eco de sentimientos profundamente compartidos entre los habitantes de la zona, a pesar de los conflictos internos sobrevenidos luego de la muerte del último cacique wichí. Este encuentro sirvió incluso para encauzar esas diferencias y promover el diálogo.

### 4. Recuperación áulica y curricular de las experiencias desarrolladas

Algunas de las experiencias áulicas desarrolladas fueron las siguientes: reseña histórica y explicitación de mitos relacionados con los árboles, uso y reforestación de plantas medicinales, narración de cuentos y leyendas, producción de artesanías, vocabularios ilustrados en lengua wichí, exhibición de documentales sobre aborígenes de la zona, exposición de producciones alusivas.

En Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, y en Lengua, se trabajó con glosarios, frases y vocablos indígenas y valores como solidaridad y amistad. Se realizó en el local escolar, el curso *El uso del video en la escuela*, obteniendo importante material didáctico para enriquecer las clases.

Educación Artística se convirtió en el espacio donde se hicieron collares y rosarios con semillas autóctonas, las madres desarrollaron

talleres de tejido wichí, los alumnos confeccionaron las agujas de madera para el tejido y se hicieron trabajos de alfarería con arcilla recogida por ellos en las sierras del oeste de la ciudad.

## 5. La radio como articuladora de las acciones del proyecto

La radio fue la gran articuladora de las producciones y visitas, para que los niños aborígenes conocieran su funcionamiento; las emisiones radiales sirvieron para difundir los aprendizajes y experiencias que los niños de la escuela lograron en estas acciones. Se produjeron programas radiales con perspectivas de continuidad, incluyendo micros y espacios especiales realizados por indígenas de la región.

Se generaron conexiones con instituciones que abordan temas relacionados con las culturas de los pueblos originarios y se recibió invitación para participar en el Taller de producción radiofónica organizado por radio *La Tribu* de Buenos Aires, incorporando a los docentes bilingües de las cinco escuelas comprometidas en el proyecto. Las comisiones vecinales de las comunidades aborígenes solicitaron participar en la radio y se les incorporó en el Consejo Consultivo y en la programación con espacio para emisiones bilingües.

*Ventanas Abiertas al Aire*, la emisora FM ya consolidada como parte de la propuesta educativa de la escuela, se constituyó en el lugar de convergencia que permitió difundir y poner al aire la voz de los indígenas tantas veces silenciada.

## ¿Qué significó para los alumnos de la escuela?

Es importante reflexionar acerca del significado de este proyecto para la localidad de Embarcación con relación a la problemática que se proponía abordar. En ese sentido, las dificultades de socialización, de expresión y comunicación, aparecían ligadas –para una buena parte de los niños– a una dificultad para asumir una historia y una identidad étnica negada y silenciada en la zona, a pesar de contar con importantes poblaciones de ese origen y cuya relevancia cultural resulta indubitable. A partir del trabajo realizado los niños de origen wichí pudieron reposicionarse en el mapa étnico y cultural de la zona y elaborar los contenidos de esa herencia en el marco de un reconocimiento valorado de su lugar en la sociedad local. Poder resignificar y enriquecer los intercambios culturales permitió a todos, tanto a los niños aborígenes como a otros, tomar una mayor conciencia de la sociedad y la cultura en la que viven y expresarse con nuevas resonancias en la mirada de los otros.

Asimismo, fue posible construir puentes intergeneracionales, desarrollando la comunicación y la comunicabilidad de la experiencia y la cultura entre abuelos, padres y niños, al tiempo que entre los niños mismos. La



interacción con los niños de las escuelas de las comunidades generó nuevas amistades y permitió a los niños identificarse como descendientes de aborígenes constituyéndose en los referentes en el aula para toda clase de consultas vinculadas al proyecto, lo cual ha redundado en una revalorización colectiva de su lugar social y cultural.

Uno de los aprendizajes más importantes se refiere a la profunda articulación entre las identidades sociales y culturales y los procesos de socialización, escolarización y alfabetización. Son procesos que involucran al sujeto en tramas complejas y a la vez lo tienen como protagonista sustantivo: cuando el niño puede erigirse en la vida cotidiana haciendo pie en la memoria de sus orígenes, cuenta con una solidez interior que opera como soporte de desarrollos subjetivos y aprendizajes. Las estrategias desarrolladas permitieron movilizar estos aspectos en la experiencia de los alumnos de la escuela.

### La escuela como lugar de producción cultural y articulación social “¡Todavía hay mucho para decir y para hacer!”

Escuela EGB 926 del El Vizcacheral, Chaco.

Está ubicada a 5 km de El Sauzalito, 280 km de Castelli, Provincia de Chaco; se llega a ella por camino de tierra, de escasa transitabilidad en

Escuela N° 1357,  
Hortensio Ojeda,  
San Rafael,  
Mendoza.





épocas de lluvia. Bajo el signo dominante de tensiones ligadas a las identidades étnico culturales, y en un contexto particular de aislamiento y pobreza, en la Escuela EGB 926 se entrecruzan singularmente problemáticas de socialización e integración, de expresión e inhibiciones, de comunicación y desarrollo del lenguaje oral y escrito.

## Acerca de la Comunidad

Su población sufre extrema pobreza; de los 350 adultos, sólo 8 son empleados y perciben un sueldo en forma regular. Otros son beneficiarios del Plan Jefes y Jefas de Hogar, y el resto basa la economía familiar en la caza, la pesca y la recolección de frutos del monte empobrecido. La alimentación se restringe a una comida diaria y luego mate y pan; las enfermedades infecciosas pueden ocasionar la muerte, hay tuberculosis y desnutrición entre niños y ancianos. En general, la población es objeto de políticas asistencialistas que no atacan el corazón de los problemas.

Algunas viviendas son pequeños ranchos de tres o cuatro paredes de palo pique y barro; otras han sido construidas por diversos planes, y aunque sencillas, ofrecen mayores condiciones de salubridad. En el verano el lugar donde se vive es bajo la sombra de los árboles del patio y en invierno, alrededor del fuego, que se mantiene encendido permanentemente. Suelen tener dos o tres sillas “fuegueras”, no siempre se cuenta con mesa y las camas son catres empalizados con trapos a modo de colchón, donde duermen varios niños juntos.

Ente los adultos se habla el wichí, sólo se utiliza el castellano en los intercambios con los no aborígenes y la población infantil es monolingüe wichí al ingreso escolar; los niños aprenden el castellano al entrar a la escuela. No sólo deben aprender a leer y escribir, sino que deben aprender el castellano como segunda lengua.

Hijos de padres analfabetos, escaso contacto con la lengua escrita, aprenden con variados ritmos de aprendizajes. En el marco de una cultura negada, la problemática se define como *aprendizaje frágil* en todas las áreas, marcado por el desconocimiento del castellano y escaso contacto con la lengua escrita: “A nivel de la lengua escrita... son limitadas las posibilidades de expresarse escribiendo una lengua de la que se tiene poco dominio”.

Se plantean dificultades en diversos planos, desde la comunicación más sencilla con los maestros hasta la comprensión de consignas más complejas. Sin duda esto afecta el rendimiento en todas las áreas. Al mismo tiempo “la pertenencia a una cultura minoritaria, marginada y frecuentemente desvalorizada favorece la propia subestimación, con inseguridades y miedos a la hora de mostrarse y exponerse frente a otros. Esto agrava las posibilidades de expresión de ideas y cualquier otro tipo de manifestaciones”.

Por otro lado, la lectura y la escritura no están planteadas como una necesidad cotidiana, por tanto representan complejos desafíos pedagógicos. Todos en la comunidad hablan wichí, como resultado de una cultura con plena vigencia, además de vehículo de transmisión cultural entre generaciones.

La posición de la escuela es de fuerte valoración de estos contenidos culturales y trabaja para favorecer los procesos de apropiación de la lengua castellana, no como elemento de subordinación sino como enriquecimiento intercultural. Se trabaja en el sentido de articular los saberes de la comunidad con el currículum jurisdiccional, incorporándolos como contenidos de enseñanza legitimados.

La organización escolar contempla la presencia, junto al maestro, de dos auxiliares docentes aborígenes bilingües, que son jóvenes wichís formados en un curso de tres años. Cumplen el papel de mediadores culturales entre la escuela, los niños y la comunidad y enseñan su lengua y su cultura.

Dentro de las características étnicas generales que presenta la comunidad, se visualiza también una variedad de condiciones y necesidades derivadas de características particulares, a lo que se suma el hecho de que los niños aborígenes comienzan a tomar sus propias decisiones muy temprano, entre las que está el asistir o no a clase. Todas estas variables constituyen para la escuela verdaderos *retos pedagógicos* que requieren estrategias complejas e imaginativas.

Un antecedente de trabajo importante, que por otra parte se retoma en el proyecto, es la elaboración de juegos bilingües. Esta propuesta ha sido valorada en distintos ámbitos ligados a la enseñanza intercultural y la escuela ha recibido pedidos para su fabricación y distribución.

## El proyecto y la cultura local

El proyecto “Todavía hay mucho para decir... y para hacer” apunta a la inclusión del juego como estrategia didáctica y a la recuperación de relatos orales de la comunidad para ser difundidos por la FM local.

En el proyecto se sostiene: “Queremos potenciar las posibilidades de expresión oral y escrita de los chicos profundizando en la estrategia de aplicación de los juegos didácticos para la enseñanza de la lengua e integrando a los padres y abuelos en el proceso de transmisión oral de la cultura”.

Asimismo se plantea: “necesitamos crear situaciones didácticas que les permitan apropiarse del castellano a la vez que desarrollar su propia lengua a nivel oral y escrita. Se busca mejorar las competencias comunicativas de los chicos a través de la grabación de entrevistas y relatos de miembros adultos de la comunidad, su escucha, transcripción a lengua escrita y narración en castellano para ser difundida por FM”.

## Dispositivo pedagógico institucional y comunitario: los juegos y la recuperación del bagaje cultural como mediadores en la educación bilingüe

Organizadores formativos y de aprendizajes	Líneas de acción	Procesos escolares y comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso y apropiación del castellano como segunda lengua y alfabetización en la escuela.</li> <li>• Fortalecimiento identitario con base en la revalorización cultural y étnica.</li> <li>• Socialización en contenidos de la cultura escolar.</li> <li>• Participación en procesos interculturales con conciencia de los valores de su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabricación de juegos didácticos bilingües, integrando a los adultos en su producción.</li> <li>• Recuperación de relatos de padres y abuelos por medio de grabaciones.</li> <li>• Traducción por parte de los niños en forma oral y escrita, con el apoyo de los Auxiliares Docentes Bilingües.</li> <li>• Transmisión de los relatos en FM local.</li> <li>• Edición de un texto de circulación escolar y local.</li> <li>• Creación de espacios de protagonismo para los niños en la fabricación y utilización de juegos, registro de relatos, audiciones radiales, edición de texto propio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestación de espacios reales de expresión de la cultura aborígen en la escuela y su revalorización en la comunidad.</li> <li>• Inclusión de los adultos de la comunidad en el espacio de la escuela.</li> <li>• Gestación de espacios de encuentro entre los miembros de las comunidades.</li> </ul>

### Los juegos: eje innovador

A través del eje lúdico se intercambiaron juegos y juguetes propios de cada cultura, del presente y del pasado, y la comunidad se sintió valorizada.

“Los chicos en sus salidas al monte con los maestros literalmente han cambiado de roles y, más allá del objetivo de la salida de hacer juguetes con cardón (cactus) se han visto dando verdaderas clases sobre plantas, espinas, elaboración del hilo de chaguar o sencillamente, caminar por el monte sin pincharse o golpearse con ramas o palos... Los chicos se han sorprendido de cuánto sus maestros no saben y... hasta se rieron de nosotros...”

Por otro lado, el proyecto apuntó a desarrollar el diseño y fabricación de juegos adecuados a las necesidades didácticas de la escuela. Los maestros se organizaron para asistir al 1er. Encuentro de los pueblos origina-

rios y la escuela, para luego desarrollar un Taller de elaboración de juegos bilingües con una especialista en el tema. Para ello se invitó a docentes de la Escuela primaria del El Sauzalito y del Jardín de Infantes, quienes asistieron asumiendo los costos. Una de las maestras de la Escuela 926 expuso el desarrollo del proyecto didáctico sobre juego, mostró fotos y las producciones de los niños, y trabajó desde sus propias experiencias en el tema.

A raíz del interés suscitado, se organizó la 1ª Jornada Interinstitucional de elaboración de materiales didácticos, en la que participaron las escuelas de El Sauzalito y otras cercanas a la zona.

## Recuperación de relatos orales

Para recuperar los relatos de los adultos y facilitar el trabajo sobre los mismos, se planteó la grabación.

“Lo primero fue el asombro que provocó en los chicos y también en los adultos el hecho tecnológico de dejar registrada la voz y tener la posibilidad de escucharla y escucharse una y otra vez. Les causó una gran sorpresa y les dio gracia. Intentaban reconocer su propia voz. Anticipaban lo que seguía, una vez que descubrieron que el texto era siempre el mismo. Volvía a causarles asombro y gracia...”

De estas grabaciones se tomaron las ideas principales para escribirlas y trabajar sobre ellas para armar pequeños textos escritos.

En el desarrollo de esta propuesta se generaron importantes procesos de participación comunitaria. Las entrevistas dieron lugar a la organización de los encuentros de cultura *wichí* para contar “más cosas de nosotros”, con importante participación infantil.

El evento se realizó con niños y ancianos, propusieron otro encuentro general para mostrar y no para relatar únicamente, además invitaron a la comunidad vecina de El Sauzalito... “no hay vuelta atrás sobre lo que esto está provocando en la gente... están ocupando espacios sociales que los valorizan como pueblo”.

Los niños se expresaron con “sonrisas, pedidos y asistencia a clase” para manifestar su interés en la propuesta, la que “generó procesos riquísimos de participación comunitaria” y un avance en la toma de conciencia de la necesidad de registrar los saberes y apropiarse de la escritura como herramienta.

Un joven pidió a la escuela “un cuadernito para anotar las cosas que yo `sabe´, las ideas, los pensamientos que yo tengo”.

Para el segundo encuentro, los adultos grabaron en la escuela una invitación en *wichí* y en castellano para ser difundida por la FM. Se realizó con la participación de todos los habitantes de El Vizcacheral y un grupo de El Sauzalito. Los organizadores hicieron una lista de quienes iban a hablar y otra con aquéllos que iban a ejecutar un instrumento. Se grabó y filmó todo, y luego se exhibió en forma continuada.

“Otra vez la magia de la tecnología impactó a los adultos quienes asombrados miraban su imagen al mismo tiempo que escuchaban su voz una y otra vez”.

La comunidad fue adquiriendo un importante protagonismo, lo que permitió comprender hasta qué punto el niño llega a involucrarse cuando siente que su entorno social comienza a identificarse con la escuela. El reconocimiento y jerarquización de sus mayores va abonando el terreno para fortalecer los vínculos institucionales, lo cual queda en evidencia en distintas actitudes importantes:

- Cuidado de los recursos y del local de la escuela.
- Actitud de colaboración frente a cualquier necesidad.
- Apropiación del espacio de la escuela para la realización de otras actividades comunitarias: ver televisión durante los fines de semana, reuniones de la Asociación Comunitaria, alojamiento de grupos de la Iglesia Evangélica que visitaron la localidad, etc.
- Reconocimiento a la gestión y a las diversas autoridades educativas.
- Disposición para colaborar en las obras de ampliación.

En los maestros se inició un proceso interesante de deconstrucción de prejuicios culturalmente arraigados y fue posible la planificación en equipo para desarrollar el proyecto desde un abordaje institucional, que además



Escuela N° 440,  
La Granja,  
Santiago del Estero.

permitió el intercambio con docentes de otras instituciones interesados en la iniciativa.

“Se aprende que la escuela tiene que mirarse a sí misma y buscar creativamente caminos de participación y encuentro”. “La naturalidad con que aparecen las dos lenguas (en forma oral y escrita) en la propuesta didáctica también es un logro positivo. Se trata de efectivizar un derecho constitucional que la escuela como institución todavía posterga”.

### ¿Cuáles son los principales sentidos de la experiencia?

Proponiéndose escolarizar y alfabetizar a una población infantil en cuyo ámbito doméstico no sólo no está inscripta la escuela como mandato o como horizonte cierto, sino que tampoco lo está su lengua oficial, el castellano, la escuela de El Vizcacheral ha explorado dispositivos y materiales altamente significativos para desatar procesos de apropiación y producción cultural.

Las estrategias seleccionadas tienen el valor de promover procesos de alto contenido simbólico y subjetivo: el juego, actividad de elaboración y creación fundamental en la niñez que desarrolla disposiciones relevantes para el aprendizaje; la historia oral y la narración como fuente y lugar de la palabra y la memoria en los adultos y la comunidad. Parecería que en esta posibilidad de enriquecimiento de los intercambios comunicativos y del propio universo de significaciones, se apoya el acceso a nuevos conocimientos y allí reside el valor pedagógico indubitable que muestran los resultados del trabajo.

Los distintos actores comunitarios se han apropiado de la escuela y con ellos, los niños; por otro lado, los juegos bilingües han permitido mediar entre la lengua de origen y el castellano, mediación que poco a poco se prolonga en las grabaciones de relatos, su escucha, el asombro que promueve la tecnología y la posibilidad de incursionar en la escritura.

Estas estrategias, sumadas a los esfuerzos de la escuela en el marco del proyecto, vienen a ingresar en la historia de la construcción social de una institución profundamente preocupada por el arraigo en su contexto, al tiempo que por romper el aislamiento, y ayudar a “ser ellos mismos de otra manera”. El juego, la narración y la tecnología aparecen como recursos susceptibles de producir efectivamente las mediaciones necesarias.

Es necesario destacar también el papel de la gestión escolar en estos contextos y frente a estas problemáticas. Conducir procesos, sujetos y prácticas en estos ámbitos, exige un particular compromiso y elección, a la vez que una enorme capacidad de espera y respeto a los tiempos del otro, para construir el lugar de la escuela en la comunidad.



## 6. Procesos de escolarización: sus fragilidades y tensiones como problemática transversal

Como se indicó anteriormente, en este grupo incluimos escuelas que toman entre sus preocupaciones el conjunto de aspectos que el campo problemático seleccionado por el Programa propone, bajo la particular combinación en que se presenta en poblaciones extremadamente frágiles social y escolarmente. Este es un aspecto que atraviesa al conjunto de los proyectos que participaron del Programa pero que se presenta con fuerte centralidad en algunas de las escuelas en particular.

Fracturas en la socialización y en la comunicación, dificultades de expresión, inhibiciones, fracaso en lectoescritura, aparecen como emergentes de procesos más profundos de deterioro de la escolarización: son expresiones públicas de las fracturas en las condiciones sociales que sostuvieron la escolarización en Argentina. El cambio en la estructura social que en su momento dio soporte a la escolarización, a sus modalidades, a sus contenidos, a sus valores y símbolos, pone en jaque las cifras de cobertura del sistema, para interpelar acerca de qué se hace desde las instituciones para contribuir a la redefinición de estos anclajes y significados.

Cada caso remite a complejos entramados de problemas que daban por resultado una gran inestabilidad de los niños en la escuela y que llevó a encarar propuestas de talleres productivos, artísticos, de lectoescritura y actividades específicas para atender al desamparo educativo de las familias, a través de programas de alfabetización para las madres.

Para cerrar esta serie de presentaciones exponemos muy puntualmente, tres experiencias que se propusieron intervenir sobre la fragilización de la escolaridad en distintos contextos y regiones. A diferencia de las presentaciones anteriores, traemos aquí una síntesis más breve de cada uno a fin de ilustrar un espectro que puede llegar a ser muy amplio y variado.

### Fragilidad escolar en contextos urbanos: “Retención versus deserción”

#### Escuela “Emilio Carmona”, Tucumán.

Ubicada en zona urbana marginal, con grandes carencias socioeconómicas y culturales. Su proyecto apunta a la ampliación de la oferta escolar para los niños con dificultades escolares a través de la enseñanza individualizada y del trabajo con las familias de los chicos. Emplazada a 85 km de la capital tucumana, a 400 de la ruta nacional 38, atiende a hijos de “familias con mala alimentación, escasa contención y desintegración”. La matrícula es de 520 alumnos y los beneficiarios directos son 45 alumnos del 1° ciclo que no logran alcanzar los objetivos propuestos y 30 alumnos con sobreedad y repitentes del 2° ciclo.

Estos “niños de entre 6 y 12 años pertenecen a familias de bajo nivel socioeconómico, presentan problemas de desnutrición, reciben maltratos por parte de sus progenitores, que en su mayoría son desocupados, analfabetos y alcohólicos... deambulan por las calles, en busca de lo que más les hace falta: amor y alimento”.

La problemática se describe como “desinterés, indiferencia, falta de concentración que incide en la repitencia y deserción. Alumnos del primer ciclo no logran alcanzar los objetivos propuestos y en el segundo ciclo hay niños con sobreedad y repitentes”. El proyecto busca “garantizar para todos no sólo el acceso y la permanencia en el aula sino también una educación de calidad. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con grandes dificultades escolares. Promover valores esenciales a través de experiencias significativas que los lleven a elevar su autoestima y a mejorar su aprendizaje”. Esta escuela desarrolló la experiencia de extensión de jornada con talleres pedagógicos, con trabajo voluntario de los maestros y articulación con otras instituciones.

Dice una maestra:

“Hay chicos a los que les cuesta muchísimo, y todo viene de ese contexto social en el que viven, entonces nosotros canalizamos eso a través del juego, de los talleres vemos qué es lo que lo atrae y a través de eso, después de eso, los insertamos en la lectura, en la escritura, en la producción, porque es lo que realmente le interesa al niño... se enganchan, asisten a las clases, les lleva tiempo pero llegamos a alfabetizarlos. Creo que nunca vamos a dejar nosotros de apuntar a esto porque es el contexto que tenemos, estamos viviendo de toda la vida en esa escuela”.

Se partió de la idea de enseñar y desarrollar los talleres a contraturno, pero los niños en ese horario salían a trabajar o a mendigar, entonces faltaban a esas clases que estaban justamente diseñadas para ellos. Entonces fue necesario reorganizar la plantilla horaria, afectando tiempos particulares para el apoyo, rotando horarios para no quitarlos a las clases.

En los talleres se ha incluido la construcción de títeres y preparación de obras, computación, juegos educativos, cestería. A partir del acercamiento a los talleres, se han formado grupos de padres que, incluso, se proponen trabajar con otros padres formando comisiones para tratar los problemas de la zona. Por otro lado, se han articulado acciones con otras instituciones: con el centro de salud que ha visitado la escuela citando a los padres y abordando los problemas de desnutrición; también trabajamos con una psicóloga, de la escuela especial, que se acerca a trabajar con los niños de la escuela y otros que se decide integrar.

“El chico va a aprender si tiene deseos de aprender, a través de esos talleres de títeres, de teatro, el chico se interesa, va perdiendo su timidez y puede elevar su autoestima y decir ‘yo puedo hacer tal cosa’. Hay que tener en cuenta que son chiquitos que no ven televisión, no saben manejar un cassette en un aparato, no tienen acceso, a pesar de que en la ciudad hay ciclos culturales importantes, ellos no tienen acceso a eso, porque ellos solos se marginan y no quieren entrar al Centro Cultural, por ejemplo, si no los lle-

vamos nosotros no van, no lo conocen. Lo mismo con el folclore, hay un profesor que ha convocado este año a chiquitos de los barrios y él cuenta cómo le ha costado integrarlos, especialmente a los de nuestro barrio”. Se ha logrado apoyar a los niños con mayores dificultades y acercar a los padres para poder abordar los problemas de los hijos y valorizar la escolarización.

## **Fragilidad escolar en zonas inhóspitas: “El niño protagonista y artífice de su propio destino”**

**Escuela N° 1-076 “Pedro Molina”, San Rafael, Mendoza.**

Implementación de distintos tipos de talleres (Huerta, Matemática, Lenguas). Está ubicada a 17 km de la ciudad cabecera del Departamento, en el distrito Rama Caída, paraje de Rincón del Atuel, en zona rural.

En su descripción del contexto y población se destaca: “Nivel socio económico y cultural bajo. Tormentas graniceras en primavera-verano y fuertes heladas en otoño-invierno. Dada estas condiciones climáticas, hay movimiento constante de los pobladores en busca de trabajo, otros se quedan con changas temporarias o trabajo a cambio de un techo donde poder albergar a su familia”.

La población infantil presenta “necesidades básicas insatisfechas. El alumnao debe recorrer hasta 25 km para llegar a la escuela utilizando el transporte público de pasajeros, con el servicio de Abonos Becas”. “Se trata de familias numerosas, ausencia de uno de los referentes, mala alimentación de las madres durante la gestación”.

La problemática que motiva el proyecto se planea como sigue: “Ingreso tardío, vocabulario pobre y escaso, falta de hábito lector, escasa comprensión oral y escrita, pobreza en la producción oral y escrita, falta de interpretación de consignas y de situaciones problemáticas, dificultad en la resolución de cálculos operatorios, baja autoestima, falta de estimulación, inseguridad, escasa contención por parte de la familia, alimentación deficiente en los primeros años de vida o en gestación”.

El proyecto implementa el Programa de doble escolaridad logrado por gestiones ante organismos gubernamentales, con un enfoque temático centrado en el eje ecológico productivo que incluye talleres conexos que toman aspectos de comunicación, expresión y aprendizajes. Son sus objetivos generales “Brindar en forma gradual la creación de condiciones generales donde prospere en un mayor porcentaje la igualdad de oportunidades, favoreciendo a la cultura y a la educación, ampliando el conocimiento, despertando valores (esfuerzo, responsabilidad, respeto y afecto) en un espacio de contención y preparación social, con una carga horaria más extensa que le sirva para formarse como sujeto íntegro, pensante y crítico, e insertarse en una sociedad globalizada como la que se vive actualmente”.

## **Fragilidad educativa en contextos de analfabetismo y extrema pobreza: “Mi familia aprende para ayudarme”**

**Escuela “Pedro Valenzuela”, 25 de Mayo, San Juan.**

Se presenta una particular combinación de factores sociales, económi-

cos y educativos, que afectan a la población de las villas Pedro Valenzuela y Palacios, con 85% de la población analfabeta, 10% semi-analfabeta y 4% con primaria. Los niños recorren largas distancias para llegar a la escuela.

Para colaborar con las familias se desarrollaron otros proyectos como cría de conejos y gallinas ponedoras, ropero escolar y talleres comunitarios de tejido, costura y computación, además del comedor autogestionado. En la escuela se producen tardanzas reiteradas, ausentismo en época invernal, repitencia y sobriedad.

Es así como los contornos problemáticos sugeridos por el Programa, encuentran un punto de anudamiento en las condiciones particulares de la población infantil de esta escuela. Las condiciones de pobreza extrema se ligan al analfabetismo, y surge incluso la inasistencia reiterada a clase, la *desconexión* cotidiana como una forma casi *natural* de relación con la escuela. Según los directivos y docentes, las dificultades de aprendizajes en lecto-escritura, están fuertemente arraigados en esta escolarización fracturada que no les permite ni valorar ni sostener desde los conocimientos acumulados en la familia, la asistencia a la escuela.

Por medio del proyecto, se pretende mejorar los procesos de lecto-escritura interesando a niños, jóvenes y adultos, y desarrollar el papel socia-

Escuela N° 1357,  
Hortensio Ojeda,  
San Rafael,  
Mendoza.



lizador de la escuela promoviendo la alfabetización de los padres y el contacto del niño con textos escritos, a través del uso del diario en la escuela y la oferta de alfabetización de los padres. Se busca fomentar la valoración de los aprendizajes de los niños en la comunidad para configurar una situación positiva para la escolarización y el logro de la asistencia diaria a la escuela.

Se implementaron talleres de alfabetización a través del plan Jefes y Jefas de Hogar y se consiguió un docente de adultos a cargo de la provincia. *Mi familia aprende para ayudarme* es el proyecto que organiza los talleres con niños y padres: alfabetización, jornadas recreativas y deportivas.

Con relación a los cambios y aprendizajes obtenidos: “Comienzan a enseñarles a sus padres el valor de la educación para ellos, reflexión y críticas en cuanto a las noticias que les proporcionan los medios de comunicación social y su relación con el contexto en el cual viven, formulación de situaciones problemáticas relacionadas con lectura de noticias, elaboración de borradores, destacando errores para mejorarlos, sin que esto sea causa de burla o castigo”. Los maestros “trabajan los temas en forma interdisciplinaria”. Se trabaja en red con otras instituciones. “Predisposición de los padres a participar en la realización de las tareas de sus hijos”. Se dice además que con relación a los padres alfabetizados, tomaron conciencia de que asistir a clases es un hábito que debe ser asimilado por ellos mismos para lograr sus metas y las de sus hijos.

El proyecto se inserta en procesos de fortalecimiento de los lazos con una comunidad que requiere una mirada integral de la situación de las familias para que la escuela pueda cumplir su función educativa. La preocupación de la institución por los problemas más apremiantes que viven (alimentación, vestimenta, etc.) parece constituir el soporte sobre el que se pueden estructurar otros diálogos y avanzar en la enseñanza. La presencia del diario era algo poco frecuente entre los padres y la escuela ha puesto en circulación este material prestándolo a las familias, además de trabajarlo con los niños, lo cual se suma al trabajo en el aula para la producción de procesos alfabetizadores más potentes. Los niños se ven involucrados en el accionar de la escuela. La escuela se erige en centro alfabetizador en contextos muy adversos.

## **Campo problemático, proyectos y aprendizajes surgidos de la experiencia**

Hemos recuperado hasta aquí distintos ejemplos que muestran cómo el campo problemático abordado cobró cuerpo en la lectura de las instituciones y cómo se construyeron diversos abordajes que la imaginación de docentes y directivos permitió desplegar.

Como ha podido apreciarse en los ejemplos presentados, estas configuraciones problemáticas aparecen en zonas rurales y urbanas, en la heterogeneidad de escenarios que las contienen, así como en las zonas intermedias en proceso de transformación, en escuelas con pocos alumnos y otras muy populosas, en regiones variadas con sus diversas dinámicas culturales.

El niño se mueve en el mundo sinuoso de las relaciones sociales, en el universo simbólico de la cultura y los variados procesos, mediaciones y elaboraciones simbolizantes a través de los cuales construye su lugar entre los otros, su identidad, configurando un *sí mismo* que sólo cobra sentido frente a esos otros. En esa trama accede a los códigos culturales de su época y allí puede aprender y apropiarse de las transmisiones que la sociedad le propone.

Las particularidades con que se presentan tanto los problemas como las estrategias implementadas, recogen los procesos locales, las infancias en ellos acuñadas, las propias historias escolares, sus trayectorias y los modos en que se decodifican los problemas y se piensan, se afrontan, se resignifican, así como la experiencia acumulada en la institución, las inclinaciones y saberes de las maestras, sus apuestas personales, sus preocupaciones y sufrimientos.

“Hacemos lo que más podemos y sufrimos mucho... uno a veces se pone a pensar, en este momento que está lloviendo yo estoy aquí y Josesito está en una tapera que se debe estar lloviendo por todos lados”.

Allí anidan las iniciativas que luego se convierten en proyectos. Retomemos, para cerrar este capítulo, algunas palabras contenidas en el informe de la escuela de El Vizcacheral:

“Los procesos que se han puesto en marcha son procesos complejos que comprometen e involucran fuertemente a muchas personas que todos tenemos que asumir con responsabilidad, lo cual también es un aprendizaje. Tomar parte activa en los procesos nos compromete en forma ineludible con los resultados... estamos deconstruyendo un estereotipo de escuela tanto para la comunidad (los adultos y los chicos) como para los maestros, y es en este nuevo modelo donde cada uno tiene que ir encontrando su lugar para una construcción colectiva”.





▲  
Escuela N° 440,  
La Granja,  
Santiago del Estero.

## Conclusiones y aperturas para dialogar desde la experiencia

A lo largo del trabajo de análisis y reconstrucción involucrado en estas páginas han surgido algunas cuestiones de especial interés para subrayar en el cierre de este material y que constituyen a la vez aprendizajes recuperados y líneas de reflexión abiertas a la continuidad del diálogo y la experimentación.

Una cuestión de enorme relevancia es la forma en que los docentes responsables del proyecto y, crecientemente, el conjunto de la institución, se disponen a hacer *cosas distintas* con los chicos, a volver a interro-

gar las prácticas cotidianas y a sumar, cambiar, sustituir, complejizar y sobre todo buscar sentidos a la experiencia que la escuela le ofrece a los niños.

La cuestión de la significatividad, de las emociones y el entusiasmo compartido, de la ilusión por el trabajo y la expectativa puesta en la producción de los alumnos, constituye un elemento que comienza a hablar de *otros modos de ser escuela*<sup>15</sup>. Estos nuevos modos cobran cuerpo en un gran abanico de diseños de trabajo y abren cauce a una enorme variedad de procesos por los que los niños comienzan a transitar y en los que, a medida que se va caminando –no sin tropiezos y altibajos– se va profundizando la huella y abonando el terreno de lo que vendrá al día siguiente.

No queremos aquí confundir estas experiencias –valiosas precisamente porque arraigan en la realidad cotidiana de las escuelas públicas– con alusiones a transformaciones deslumbrantes ni éxitos fáciles. Los maestros están ya advertidos acerca de los cambios deslumbrantes y los vacíos irrefutables que muestran a la hora de enfrentar el cotidiano de la escuela. Muy por el contrario: encontrar el modo adecuado de introducir a los niños en el trabajo del proyecto, ofrecer oportunidades a todos y lidiar para incluir a los más vulnerables, probar una y otra vez, fracasar y volver a ensayar, buscar ayuda, desencontrarse con el otro y retomar el diálogo, desilusionarse, enojarse, emocionarse, disfrutar, estudiar, capacitarse, formar grupos de trabajo, reunirse fuera de hora, vivir eventos inolvidables, perder el tren de la tarea, recordar el rostro del más relegado cuando encuentra un lugar de reconocimiento, desbordarse y desorganizarse, volver a empezar... son momentos y situaciones que todas estas escuelas, con mayor o menor frecuencia, crudeza o satisfacciones han vivido.

Hablamos, entonces, de una disposición, de una intención de transformación de la realidad acompañada del hacer en situación, que se vuelve praxis, y comienza a encontrar anclajes en las instituciones y, de esa manera, avanza en anudar dispositivos de trabajo, formas de organizarse y relacionarse, sentidos ofrecidos a los niños. Y hablamos también de chicos que se apropian de esos espacios, hacen suya poco a poco la palabra, las letras, los libros, los medios de comunicación, y desarrollan muy diversas acciones, logrando avanzar en su formación, en sus aprendizajes, en sus conocimientos y en su participación social.

Consideramos que las escuelas involucradas han comenzado a transitar estos *nuevos modos de ser escuela* en las condiciones actuales de la escuela pública. En este sentido, los réditos de sus experiencias son ampliamente satisfactorios y los docentes pueden afirmar que aquí lo *nuevo* está lleno de sentido y recoge el empeño en la tarea diaria y la vitalidad de los niños destinatarios de la misma. Nos autoriza también a pensar que el campo problemático abordado ofrece amplia fertilidad para que la escuela busque

15- Nos referimos al título de esta publicación; la idea de nombrar de este modo a las formas de trabajo emergentes en la experiencia del Programa surgió en el intercambio con Adriana Castro (Fundación Arcor).



◀ Taller Interinstitucional realizado en la Escuela N° 110 de El Colorado, Formosa.

y desarrolle estrategias novedosas o fortalezca las ya disponibles, parándose de otra manera en su forma de encararlas.

Los cambios en gestión en las escuelas, a los cuales se sumaron los proyectos o a los que los proyectos dieron cauce, son cambios que tocan esencialmente la trama simbólica de las instituciones. Es decir, se relacionan con la significación de lo que se hace en la escuela y de la eficacia de ese hacer para desencadenar aprendizajes, identificaciones, deseo de pertenecer, de estar allí, de esforzarse y de conocer. Y es por ello que es necesario afirmar que estos cambios estaban en ciernes en las instituciones y el Programa *Creciendo con mi Escuela* tuvo el acierto de generar una oferta de financiamiento y acompañamiento con características estimulantes para esos procesos en curso y para las iniciativas que estaban a la espera de una oportunidad que anudara el deseo con la posibilidad material de llevarlo adelante.

Por otro lado, para proponer adecuadamente desafíos con un cierto grado de complejidad a una institución fragilizada como la escuela pública argentina, se requiere tomar muy en cuenta las condiciones que pueden permitir que ese desafío se viva como posible desde la naturaleza de la propuesta, su factibilidad, la experiencia de los sujetos y especialmente desde la generación de espacios colectivos para aprender también del trabajo de otros.



## Logros que emergen de las experiencias

¿Cuál es el sentido que cobró el proyecto en el terreno de las instituciones? ¿Qué cuestiones se presentaron con mayores potencialidades? ¿Qué pudieron ofrecerles a los niños? ¿Qué fue lo mejor que pudieron aprovechar? ¿Qué cosas no se pudieron resolver? ¿Cuáles fueron, entonces, los perfiles que asumieron los proyectos en la práctica y cuáles son las aristas más ricas a recuperar?

Resulta de interés recapitular los logros que surgen de los proyectos habida cuenta que es allí donde se muestra, aún en el marco de procesos complejos, la pertinencia del encuadre del trabajo, así como los aspectos que dejan pendientes.

1. Importante variedad de matices, contenidos, grados de complejidad y tintes locales e institucionales, lo cual habla del grado de creatividad, involucramiento y arraigo cultural de los distintos abordajes y las diversas prácticas contenidas en cada uno de ellos. En el encuentro final organizado desde el Programa se registró, no si emoción por parte de los docentes, esta diversidad del país, reunida en torno a preocupaciones e ideales comunes. Nos parece importante subrayar la presencia de ideales, no falsas utopías, alejadas de la realidad, sino aquellos ideales relacionados con la convicción del valor de lo

Esquema  
gimnástico con  
elementos, por  
alumnos de la  
Escuela Comodoro  
Rivadavia,  
San Juan.





◀ Visita al dique Cuesta del Viento, Rodeo, realizada por alumnos de la Escuela Comodoro Rivadavia, San Juan.

que se hace y del valor del alumno y su futuro. En los equipos conformados en la mayoría de las escuelas, así como en algunos directivos o docentes responsables en aquéllas donde las rotaciones de personal han socavado las bases de grupos estables, se pudo constatar una fuerte implicación en la tarea de los proyectos.

2. Sensible enriquecimiento de las estrategias en sus diversos dispositivos, aristas y sentidos. Se ha podido ver cómo cada una de esas estrategias se ha desplegado en una multiplicidad de decisiones, articulaciones, espacios y tiempos, experimentación y cambios desarrollados en la marcha, variaciones de técnicas y abordajes, modalidades de relación y maneras de *llegar al otro*, desarrollo de la escucha y la comprensión, elaboración de conceptualizaciones, posicionamientos y criterios, combinaciones de técnicas y contenidos, trabajo compartido. Sería difícil por su amplitud y riqueza cristalizar en una descripción cada matiz, cada arista, cada pequeña innovación, y cada descubrimiento que se fue produciendo en el campo de relaciones e intercambios educativos instituidos por el trabajo del proyecto en torno a un conjunto de procesos infantiles cuya potencialidad desborda a la escuela misma.
3. Los procesos vividos por los niños se caracterizan por la tónica participativa y el creciente protagonismo. Ambos son logros y procesos

Alumnos de la  
Escuela N° 1711  
Maestra Secundina  
V. de Calderón,  
San Rafael,  
Mendoza, durante  
un Taller de Plástica  
y Artesanía.



en marcha al mismo tiempo: logros porque se han ensayado muy variadas maneras de involucrar a los niños, y procesos porque las diversas formas de inclusión se van entrelazando en sucesivas aperturas y generan nuevos cursos estimulantes e integradores. Es necesario decir que es predominante el acuerdo en la necesidad de profundizar la búsqueda de dispositivos de participación que logren incluir al conjunto. Consideramos que esto también es un logro importante, fruto de la maduración en las instituciones de diversas experiencias, en las que también han tenido sus efectos los lineamientos vertidos en todas las instancias de intercambio o asesoramiento. La pregunta de cada escuela por *todos* sus chicos, en el marco del proyecto, ahuyenta toda duda acerca de exigencias eficientistas que pudieran privilegiar resultados formales frente a procesos reales. Esta es una tónica que es necesario rescatar: no aparece la idea de *éxito* descarnada, y sí, en cambio, la mirada dirigida a todos y cada uno de los niños-alumnos. Este señalamiento no es obvio pues fácilmente, en los contextos actuales, pueden producirse deslizamientos de sentido que lleven a las escuelas a pensar que los *éxitos* esperados pueden caminar a un ritmo distinto al de los niños, o latir a un compás diferente de los tiempos del más necesitado de escucha, atención y trabajo de elaboración y reposicionamiento. Esta



marcada distancia de los proyectos con respecto a los criterios eficientistas y pragmáticos que invadieron el campo educativo en la década de los noventa, constituye un valor a sostener y transferir, dado que el tipo de problemas abordados no admite tratamientos alejados de los procesos infantiles.

4. Igualmente es necesario destacar los logros en el trabajo con los niños en las *tramas colectivas*: se han desarrollado nuevas formas de agrupamiento y de relaciones, nuevos lugares para cada uno, abriendo la posibilidad de romper y modificar estructuras colectivas afianzadas en la escuela que suelen llevar a encasillar, a clasificar y estigmatizar a los niños impidiendo que cada uno pueda desplegar sus potencialidades o pararse en el territorio escolar desde donde mejor y más seguro puede hacerlo. Esto resulta particularmente importante para la formación del sujeto social.
5. Con relación a la cuestión de la alfabetización y los aprendizajes se han promovido interesantes modalidades de orientar el trabajo con la comunicación y la lectoescritura, resignificando el lugar de la alfabetización como una de las tareas prioritarias de la escuela. Los trabajos más ricos han vinculado estas actividades a contextos de sentido relevantes para el niño y han logrado promover el gusto y la



◀ Taller de Teatro realizado con alumnos de la Escuela N° 1711 Maestra Secundina V. de Calderón, San Rafael, Mendoza.

curiosidad por la lectura y la escritura. En estos casos también resulta importante la comprensión que los docentes tengan de las múltiples facetas que anteceden y participan en la producción escrita. Proyectos con muy buenos fundamentos didácticos acerca del aprendizaje de la lengua alcanzan a veces menores logros que aquellos en los que se vislumbra un fuerte reconocimiento al sujeto que produce el mensaje, la idea, la palabra a ser plasmada en la materialidad de la escritura, incluso cuando los soportes conceptuales en los que se apoya el maestro no resulten lo minuciosos que la situación ameritaría. Es por esto que consideramos que la vitalidad de las propuestas relacionadas con las dificultades en la lecto-escritura, reside en gran medida en la remoción de concepciones profundamente arraigadas en el pensamiento de los docentes, lo que ha permitido recrear ideas acerca de las potencialidades del niño en este campo como sujeto productor de cultura. Son aprendizajes en contexto que recuperan el valor de la lectura y la escritura como prácticas culturales y herramientas de participación en nuevos mundos de sentido. La alfabetización como misión fundamental de la escuela requiere ingresar en un contexto de significados deseables para justificar la enorme inversión de esfuerzo, de rupturas y descentramientos que el

Mosaicos de papel  
realizados en el  
Taller de Tecnología  
por alumnos de la  
Escuela N° 1711  
Maestra Secundina  
V. de Calderón,  
San Rafael,  
Mendoza.





◀ Elaboración de juguetes para el jardín maternal del barrio durante el Taller de Tecnología de la Escuela N° 1711 Maestra Secundina V. de Calderón, San Rafael, Mendoza.

sujeto necesita invertir en ese trabajo de apropiaciones que se le exige.

6. Finalmente, en esta breve síntesis de logros puede decirse que se gestaron climas institucionales estimulantes para niños y maestros, con apertura hacia otros actores. El desarrollo de estos proyectos fortaleció a las escuelas públicas en lo institucional y socio-comunitario, sosteniendo en algunos casos líneas de continuidad frente a la discontinuidad institucional –producto de cambios de personal, y vicisitudes diversas por las que atravesaron los sistemas educativos provinciales–, y también se aportó al sentido del trabajo en equipo, a salir del anonimato y disfrutar de la tarea.

### ¿Qué experimentaron los niños en el marco de los proyectos escolares?

Como indicábamos más arriba, estos variados dispositivos ofrecieron la oportunidad de conjugar diversas acciones en las que los niños multiplicaron sus experiencias y desarrollaron su protagonismo. Para ilustrarlos, enumeramos a continuación algunos ítems con el fin de reflejarlos del modo más cercano posible a la experiencia de los actores y mostrar mejor los indicios de esos procesos.



Festejos por el 9°  
Aniversario de la  
Escuela N° 1711  
Maestra Secundina  
V. de Calderón,  
San Rafael,  
Mendoza.



En los espacios y actividades surgidas en los proyectos, los chicos pudieron:

1. Conocer y comunicarse con adultos significativos de su historia y su comunidad para aprender de ellos.
2. Compartir con niños de diferentes culturas para producir ellos mismos sus ideas y valoraciones con respecto a los problemas identitarios.
3. Hablar y discutir sobre su realidad, describirla, compartirla, analizarla y sentirla como algo válido para ser tratado en la escuela.
4. Apropiarse de variados códigos expresivos para dar cauce a sus sentimientos, emociones, ideas y pensamientos, produciendo variadas representaciones del mundo y de sí mismos.
5. Experimentar con variedad de recursos para canalizar sus pensamientos, conocimientos y opiniones.
6. Compartir experiencias enriquecidas con sus familias y ser ellos mismos portadores de diversos contenidos culturales y sociales.
7. Aprender a valorarse y posicionarse frente a otros, respetando sus propios modos de pensar y actuar.
8. Exponer sus conocimientos y aprendizajes frente al conjunto de la comunidad, comunicándose con adultos y otros niños desde un lugar valorado y reconocido.

9. Asumir protagonismos comunitarios, con acciones frente a los otros niños y adultos que les permitieron salir de lugares estigmatizados y mostrar sus potencialidades.
10. Construir vínculos solidarios con sus compañeros al compartir trabajos placenteros.
11. Encontrar nuevos lugares en las tramas colectivas, y producir nuevas simbolizaciones de su lugar y sus horizontes.
12. Transitar la *calle* de otra manera: en lugar de deambular en soledad, pudieron salir a pintar murales, hacer entrevistas, ofrecer sus periódicos con orgullo.
13. Leer y escribir con placer y encontrar nuevas formas de relacionarse con la cultura escrita.
14. Analizar información, valorarla críticamente, desarrollar y expresar su propio pensamiento.
15. Reconstruir la historia social y cultural de su comunidad haciéndose partícipes de la memoria colectiva.
16. Conocer la música y las producciones artísticas de su comunidad y de otras.
17. Disfrutar de actividades que les permitieron construir un espacio diferente de los sufrimientos y penurias cotidianas, permaneciendo más tiempo en la escuela.
18. Progresar en los aprendizajes con estrategias variadas que atendieron a sus particulares lugares de vulnerabilidad.
19. Desplegar su palabra y sus pensamientos en los medios de comunicación, por medio de programas emitidos en radios locales o con la instalación de radios escolares, siendo escuchados por sus padres y vecinos.
20. Mejorar el apoyo que reciben de sus familias, compartiendo actividades con los padres, y gracias al trabajo de alfabetización con sus familias.
21. Conocer teatros, radios, diarios, visitar museos y exposiciones públicas, bibliotecas y desplegar su curiosidad en esos espacios.
22. Elaborar minuciosamente programas de radio, realizar entrevistas a distintas personalidades y manejar tiempos y espacios para su implementación.
23. Acercarse y manejar medios tecnológicos que no conocían y aprovecharlos para sus aprendizajes escolares.
24. Aprender a organizarse con sus compañeros, repartir tareas, distribuir e intercambiar roles, ensayando la posibilidad de ocupar distintos lugares en los grupos y espacios colectivos.

25. Salir del aislamiento y la soledad del medio rural y compartir con sus compañeros salidas y visitas a variados lugares, desempeñándose con soltura.
26. Participar de distintos agrupamientos etéreos en torno a actividades de su interés, poniendo en juego sentimientos y disposiciones hacia niños de otras edades y adultos diversos.
27. Participar en nuevos espacios de aprendizajes como los talleres, los clubes escolares, los equipos por tareas, los grupos de responsabilidades.
28. Jugar y desatar la imaginación junto a otros niños y a sus maestras, compartiendo el placer por lo lúdico.
29. Elaborar diversos materiales con ayuda de los adultos y colaborar en su cuidado y mantenimiento.
30. Compartir con abuelos, recuperando el sentido de la temporalidad y la solidaridad.
31. Vivir experiencias *de niño* bajo la protección de los adultos, aun cuando fuera de la escuela les toque asumir diversas responsabilidades. Ser niño al menos en la escuela.

Estos logros pueden clasificarse y ordenarse según algunos ejes de relevancia que se destacan en el balance que hacen los docentes en sus informes. Se refieren a aspectos tales como: identidad social y colectiva, identidades culturales, formación subjetiva, construcción de tramas colectivas, nuevas formas de relación entre niños y con los adultos, apropiación de códigos expresivos, alfabetización, pensamiento elaborado y crítico.

### Escuelas que toman posición y obran en consecuencia

Cabe puntualizar algunas condiciones y posicionamientos que parecen ser requisito de sus logros y que tal vez sea necesario considerar a la hora de alentar nuevos emprendimientos o de ofrecer la experiencia a otros actores empeñados en transitar por caminos similares. Algunos de ellos pueden sintetizarse así:

1. La mayoría son escuelas que toman posición, desarrollan un perfil particular de su tarea educativa, atendiendo a las características de su población infantil. En ningún caso reniegan de las necesidades materiales que puedan ayudar a paliar, especialmente las alimentarias, que incluso contribuyen espontáneamente a resolver, en cambio se paran en otro lugar, preocupándose por la formación de los niños aún en las contingencias de las diversas tareas que deben desplegar.
2. Desde ese lugar, han logrado desarrollar una labor intrínsecamente articulada que se constituye en interesantes dispositivos pedagógi-



co-institucionales, que contemplan diferentes estructuras y soportes, anclajes y sentidos, operando simultánea y organizadamente sobre distintos resortes de las problemáticas. En ningún caso el abordaje es unidireccional o lineal, por el contrario incluye diversos andamiajes para orientar y sostener las construcciones de los alumnos en diversos planos.

3. En la trama de estos dispositivos, las prácticas insinúan cambios de supuestos y matrices de las relaciones y los vínculos: emergencia de lazos de confianza y reconocimiento, climas de cooperación y democracia, escucha y tolerancia a las diferencias y conflictos.
4. Construyen una disposición hacia la niñez, que la contempla con mayor apertura: ensayan y dan lugar a las iniciativas de los niños, apuntan a lo que éstos sí pueden, lo que sí expresan y sienten. La idea de niñez que vertebra el trabajo, enfatiza su costado instituyente: imaginar, crear, experimentar, equivocarse y cambiar.
5. Desarrollan una amplia variedad temática, animándose a reestructurar las prescripciones curriculares y dar lugar a temas de interés local y cotidiano.
6. El abordaje de la lengua escrita alberga, más allá del nivel de precisiones conceptuales con que se sustenten sus fundamentos, una mirada que la incluye como práctica cultural y tiende a descubrir sus anclajes en procesos más amplios y complejos. Articula los aprendizajes en este campo con múltiples experiencias que promueven al mismo tiempo la apropiación activa del mundo escolar.
7. Aún cuando advierten las numerosas y complejas dificultades que encierra, no resignan el trabajo con los padres o los adultos cercanos al niño, revirtiendo la demanda, el reclamo o la acusación hacia la familia para convertirlos en aperturas e inclusiones, pacientes y a la vez permanentes. Reconocen lo que estos adultos sí pueden aportar y valoran cada logro, como una enorme victoria compartida. En este sentido aparece en gestación una lectura distinta de la relación familia-escuela, más atenta a las posibilidades y preocupaciones de los padres que a las carencias y errores que cometen.
8. Encaran procesos de gestión que contempla una alta implicación colectiva y apertura comunitaria.

En definitiva, cada una de las instituciones ha desarrollado algunos o varios de estos aspectos, abriendo desde estas prácticas caminos a pequeñas pero efectivas transformaciones a partir de pararse de un nuevo modo frente a sus problemas.

## Un breve punteo para considerar las dificultades

En este contexto de experiencia, también pudieron visualizarse grandes dificultades que precisan atención para afrontar el trabajo.

Las mayores dificultades que requieren empeño en la búsqueda de alternativas:

1. Dificultad en garantizar ciertas condiciones de tranquilidad vital necesaria para desarrollar los procesos de la infancia. No es posible resolver los problemas domésticos y económicos, aunque muchas escuelas se ocupan de estos temas sin prejuicios y con esmero.
2. Dificultad para motivar a niños con alto grado de sufrimiento social, enfrentando situaciones de agresión o depresión.
3. Dificultad para organizar las actividades colectivas garantizando la participación y el protagonismo de todos en grupos heterogéneos.
4. Dificultad para sostener la continuidad del trabajo en el proyecto con niños con demasiadas inasistencias.
5. Dificultad para proveer los soportes culturales que la escolarización requiere cuando la situación doméstica es altamente adversa.
6. Variable dificultad por entablar un diálogo permanente con los padres u otros adultos responsables del niño en torno a sus procesos y problemas.

Es necesario advertir que las dificultades que requieren de trabajo y profundización son complejas y exigen continuidad en la experimentación de alternativas y lecturas analíticas que sigan la huella de los propios actores. En este sentido el valor de la experiencia se multiplica ya que es en la urdimbre de estas prácticas donde la imaginación encuentra la materia prima para nuevos ensayos.

## Para cerrar abriendo el diálogo

Hemos buscado reflejar en estas páginas la experiencia de escuelas que, situadas en muy diversos puntos del país, han coincidido en sus preocupaciones y en su trabajo para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos. Esas escuelas pusieron de manifiesto en sus proyectos, aspectos relevantes de un campo problemático amplio y arrojaron luz con relación a los caminos posibles para abordarlos. Seguramente, las instituciones y sus docentes han continuado sus caminos y hoy estarán revisando y enriqueciendo muchas de las cuestiones que aquí han quedado fijadas en el papel.

Quienes desde un lugar diferente al de sus prácticas hemos podido apreciar, compartir y acompañar la experiencia desarrollada durante un tramo de su recorrido, advertimos el enorme valor de su esfuerzo y su potencial de trabajo. En momentos en que los debates desde distintas perspectivas, se preguntan acerca de la crisis de las instituciones, o de su

declive en el cambiante mundo contemporáneo, es tal vez tiempo de poner de relieve estos costados activos y constructivos de la escuela argentina, así como de la enorme relevancia de su presencia en cada contexto y con cada una de las poblaciones infantiles a las que atiende.

Tal vez es también tiempo de continuar dialogando y produciendo líneas de apertura con la participación de distintos actores sociales pero, fundamentalmente, posibilitando la emergencia de la palabra de los docentes, de sus experiencias y sus logros, y apuntando a fortalecer los vínculos pedagógicos como lugar instituyente de nuevos sentidos y prácticas.

Diseño, corrección e impresión

**comunicarte**  
Editorial

Ituzaingó 167 - 5000 Córdoba R.A.  
editorialcomunicarte@sinectis.com.ar  
Tel/Fax: (0351) 426-4430  
www.comunicarteonline.com.ar

Este libro da cuenta de la experiencia de escuelas públicas argentinas ubicadas en distintas provincias del país, que tomaron parte en el Programa *Creciendo con mi Escuela* desarrollado en forma conjunta por la Fundación Arcor y la Fundación Bunge y Born.

Se trata de treinta y cinco proyectos que, a través de estrategias innovadoras, abordaron problemáticas de socialización, comunicación y lenguaje oral y escrito.

En estas páginas el lector podrá conocer los lineamientos generales del programa, el análisis de los matices que presentaron las problemáticas y los abordajes desplegados por las escuelas en sus proyectos, así como el relato de experiencias que permiten concentrar algunas reflexiones y recuperar aprendizajes que de un modo u otro estuvieron presentes en las diversas iniciativas y atravesaron la búsqueda de los maestros en ese momento.



ISBN 987-1151-90-X



9 789871 151905