



**PROYECTO: “Elaboración de políticas para la
prevención del fracaso escolar”
OEA (SUB-REGIÓN MERCOSUR)**

**Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la
educación y las escuelas**
Reflexiones a partir de la documentación narrada de
experiencias de inclusión

Adriana Serulnikov

1. Las políticas centrales “aterrizan” en las escuelas

Las narrativas permiten visualizar algunos de los recorridos posibles para una línea de política generada en el gobierno de la educación de una determinada jurisdicción (municipio o nación, según el caso) cuya meta es llegar, bajo la forma de programa o de proyecto, a algunas o todas las escuelas de los sistemas educativos que esas instancias gestionan.

Obviamente, las experiencias documentadas constituyen casos particulares, razón por la cual se decidió ponerlas bajo foco. Sin embargo, no dejan de ser, en alguna medida, representativas de tantas otras escuelas. En algún sentido, también pueden resultar paradigmáticas por el derrotero que fue tomando el trabajo pedagógico-institucional.

Por su parte, las líneas políticas que encarnan estos proyectos son de distinta envergadura¹. Sólo el Programa de Maestros Comunitarios está instalado en todas las escuelas del Uruguay, en tanto el programa argentino y el paraguayo en foco tienen como destinatarias a algunas escuelas, o bien, como en el caso de la experiencia

¹ El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) parte de un convenio firmado en 2003 entre la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) y el Programa Infamilia para el desarrollo de estrategias con fondos de un préstamo del BID. Desde 2005, el Programa se hace extensivo a todas las escuelas públicas del Uruguay.

El Proyecto Intercultural Bilingüe de Frontera, se generó en el marco del Programa Bilingüe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Comenzó en los inicios de 2005. En la escuela argentina, que tiene como “gemela” a una escuela brasilera, el proyecto de jornada completa bilingüe se implementa entre primero y cuarto grado del turno mañana. Los alumnos que reciben enseñanza intercultural por parte de los maestros brasileiros en la Sección primaria son algo menos que la mitad de la matrícula y todos los del Nivel Inicial (un total de alrededor de 350 niños y niñas).

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural – Escuela Viva I se generó en Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Paraguay. Su Plan Piloto, iniciado en 2003, abarca dos áreas educativas rurales (trece escuelas en total), en el marco de implementación que incluyó también escuelas urbanas e indígenas. Los criterios de focalización están relacionados con las zonas de mayor pobreza y fracaso escolar evidenciados en los indicadores de repitencia y deserción, entre otros.

Los proyectos de *Arte-educación* articulan con los Programas de Formación de Profesores y forman parte sustantiva del Proyecto político-pedagógico de la Red de Educación de Guarulhos, integrante de la Red Municipal de Educación. Las escuelas municipales tienen la oportunidad de formular sus proyectos pedagógicos en línea con el *Arte-Educación*.

brasileña, se presenta como una alternativa en principio de capacitación en el marco de un proyecto educativo del municipio, y queda en la iniciativa de las escuelas o de uno o más de sus docentes, la decisión de hacer suyo el proyecto y los recursos que para su desarrollo se suministran desde la gestión central.

1.1. Cuestiones generales

Los Programas elegidos nos permiten inferir que, en algunos casos, las políticas arraigan en instituciones que atravesaron a lo largo de su historia experiencias frustrantes en relación, por ejemplo, con algunas de las líneas de política que pusieron en marcha las reformas educativas nacionales. Otras escuelas, en cambio, dan cuenta de una vasta experiencia en proyectos de este tipo, sostenida en una evaluación positiva. La coordinadora institucional de la experiencia de Paso de los Libres, por ejemplo, luego de enumerar los cuatro programas nacionales que desarrolla la escuela y de reconocer que *“todos nos ayudan a mejorar en algo”*, testimonia: *“(…) a veces y sobre todo las maestras del bilingüe están un poquito sobrecargadas de trabajo. Lo que pasa es que tampoco queremos decir que no, hacen falta los recursos y la capacitación constante, el encuentro con otros colegas para que la escuela siempre pueda estar un poco mejor y los niños aprendan más”*.

Las lecturas dan cuenta de historias institucionales con mayor o menor disposición a buscar alternativas en “el afuera” e intentar aprovechar los recursos que se ofrecen. Con el proyecto en desarrollo, todas coinciden en que el involucramiento siempre implica disponer esfuerzos extraordinarios, en el sentido de “más allá de las rutinas”, siendo que los resultados siempre son inciertos y se evidencian en forma más diferida que lo deseado. Así lo testimonia la experiencia paraguaya: *“La directora asegura que el costo fue alto en esfuerzo, porque estaban implementando el Programa Escuela Viva desde el inicio (2001) pero recién en el quinto año vieron los resultados, cuando ya no tuvieron repitentes, y la experiencia piloto fue evaluada por la Coordinadora del Plan Piloto de la EBI”*.

El impacto de la experiencia transitada bajo proyecto, en algún caso planteó la novedad y en otros profundizó un rasgo de la cultura institucional en el sentido de abrirse a interactuar con el afuera, sea éste la comunidad barrial, las familias de los niños y las niñas, las autoridades políticas o de educación locales y otras escuelas de la misma localidad, como el caso de las escuelas asociadas del distrito de Quiindy, del Paraguay; o escuelas de un país vecino, como la Verón y su escuela gemela del Brasil.

Todos los registros narrativos dan cuenta también de los avatares de los primeros momentos de gestión de los programas en las escuelas. *“El primer año fue el más difícil, pero también el que nos marcó el rumbo”*, dice el documento de Maestros Comunitarios del Uruguay, aludiendo al proceso de implementación de esta política central. Por su parte, la narrativa paraguaya reconoce que *“antes, estaban preocupados [los maestros] porque a pesar de los esfuerzos todavía tenían problemas y parecía que no avanzaban en cuanto a los resultados educativos, aunque en otros aspectos, en cuanto a la participación de los niños y de los padres, aumentó mucho desde el inicio, y tenían el apoyo de otros programas que también focalizaron a esta escuela”*.

La metáfora del aterrizaje que, al parecer, sin llegar a ser “forzado” nunca llega a ser “suave”, ha sido tomada de la narrativa argentina, en la que se ilustra este aspecto del siguiente modo: *“Se puede comprobar que el aterrizaje de programas nacionales suele invadir el ritmo institucional de una escuela y hasta en un inicio*

puede ser compulsivo, aunque después funcione. En otros casos, puede hacer más vulnerable a una escuela que los de afuera vean lo que tenemos, lo que hacemos. En el caso de la Verón, muchos de los colegas reconocieron que se jugaron en tomar la decisión de armar este proyecto contando con poca información. Probaron la posibilidad del no saber qué, pero decir que sí”.

Agrega en el mismo documento la supervisora escolar de esa escuela: “Sin comprender demasiado lo intentaron, costó decir que sí, luego empezó a tomar forma sobre todo una vez que se pudo compaginar y organizar cuáles eran las funciones, qué se exigía de nosotros, qué es lo que se pedía de la escuela, qué es lo que se pretendía y darnos cuenta que la enseñanza del portugués era un mandato social y cultural que estaba latente, dormido y que disparó el chispero y despertó el combustible que teníamos (...). Y se dice en otra parte del documento: “(...) En la ciudad el comentario de la gente común era ‘para qué enseñarles portugués si ni el castellano aprenden’. Esto fue lo que manifestó claramente buena parte de las primeras percepciones respecto de esta experiencia”.

Pero el contrapunto no se establece sólo entre el adentro y el afuera (las escuelas y las administraciones centrales nacionales), también se reproduce en la “interna institucional” o la genera. En palabras de sus protagonistas: “Durante un tiempo había cierta distancia entre las docentes del Proyecto (comenzó llamándose Proyecto Bilingüe) y las demás docentes de la escuela. Conozco de cerca qué se siente. No es que me lo hayan contado porque el primer año no estaba implicada en el proyecto. Había como una actitud de espectadoras entre las maestras que no hacíamos el cruce², rechazo inconciente que después se fue aplacando. Es razonable. En un primer momento la implementación del Programa tuvo sus resistencias pero el año pasado tuvimos un encuentro institucional, un viaje por Brasil y ahí se vio el cambio, la participación de todos. Primero hubo desacuerdo entre los docentes que no cruzan pero se logró el apoyo de todos”. Y, más adelante, agrega: “Es que es así, al comienzo hubo como dos escuelas, la bilingüe y la escuela Verón, como dos escuelas paralelas”.

Se habla de exigencias externas, de consentimientos y decisiones internas, de consonancia entre planteos de otros y necesidades que luego de algún recorrido se perciben como propias, de desacuerdos y de necesidad de recursos o de mejorar las prácticas... y también de resistencias y temores. Así se expresa la experiencia del Uruguay: “Las primeras piedras en el camino aparecen cuando se reúne a los directores y los inspectores. El temor al rol nunca desempeñado a lo largo de su carrera hace que aparezcan las resistencias: ‘los maestros no pueden salir al barrio, es peligroso, en el mejor de los casos sólo los robarán, es un riesgo, están regalados’... En ese momento la resistencia de los directores e inspectores fue muy dura...”

Los puntos de partida de las experiencias fueron distintos, algunos constituyeron instancias en las que las escuelas discutieron si probaban incluirse o quedar afuera e incluso, como puede leerse, confrontaron con el nivel central en aspectos significativos de las propuestas. Así reflexiona la coordinadora institucional del proyecto de la escuela argentina: “Al comienzo tuvimos grandes discusiones, nosotras no queríamos que nos vengan a imponer algo. No nos sabían fundamentar qué querían. Además, no tenían un proyecto elaborado y, por otro lado, no queríamos hacer lo que no conocíamos. Nos costó mucho hacerle entender a las personas que nos mandaban los cuadernillos desde la Capital que esos cuadernillos no servían,

² El cruce alude al cruce del puente que une Paso de los Libres, Argentina, con Uruguayana, Brasil.

³ Significa que quedan expuestos a peligros.

estaban pensados para niños de Buenos Aires para la enseñanza de una lengua extranjera, no como segunda lengua”.

En la escuela del barrio Casabó de Montevideo, también se presentaron algunas discrepancias en relación con la iniciativa del nivel central de incluir a “El abrojo”, la ONG que generó la propuesta y con la que las autoridades de la ANEP firmaron un convenio para el seguimiento inicial de la experiencia que tomó un cariz universal. *“Las Maestras Comunitarias de Casabó participan en reuniones muy numerosas donde se discute acaloradamente. A un sector de los compañeros les cuesta mucho aceptar la palabra de integrantes de una ONG, era la primera vez que eran guiados por quienes no eran sus pares o sus superiores...”.*

En verdad, el impulso inicial fue producto de la consonancia entre las preocupaciones y la disposición de algunas docentes de la escuela, con las líneas que planteaba el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), lo cual generó no pocas discusiones y conflictos entre el personal de la escuela, para devenir poco a poco en una experiencia apoyada y valorada por todos y que, en algunos aspectos, hoy es representativa de la realizada por otras tantas escuelas a las que el PMC llegó y se instaló como política central.

Entre las fricciones que genera la instalación de una línea política cuenta también la necesidad, y al mismo tiempo las dificultades, para **instalar procedimientos alternativos, cuando los instituidos obturan los procesos de cambio que orientan los proyectos**. Un caso que sirve como ejemplo es el de la designación de docentes para cubrir la función de maestros comunitarios por fuera del circuito habitual del sistema educativo. *“En la reunión convocada por la Inspectora de zona que supervisa la escuela se informó acerca de la reglamentación que establece los pasos a seguir para que un docente se desempeñe como Maestro Comunitario. Y aquí la primera novedad la representa el hecho de que no se trata de anotarse en una lista en la que la antigüedad no determina el acceso a la tarea. Esto generó rumores, discusión, malestares por los derechos adquiridos desde el lugar del número de años en la escuela o por cursos de especialización en dificultades de aprendizaje. Costó visualizar en el inicio que de lo que se hablaba era de ser maestro en una tarea diferente, dentro y fuera de la escuela. Una tarea que implica que la escuela salga de la escuela en busca de aquellos que la han abandonado o corren el riesgo de dejarla”.*

1.2. El camino entre diagnosticar el fracaso y hacerse responsable por la inclusión

La convocatoria a documentar experiencias se hizo en el marco del Proyecto Hemisférico denominado *“Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar”*. Sin embargo, es interesante reparar que en las narrativas se habla menos del fracaso y bastante más del éxito de las propuestas que se desarrollan, conceptos ambos que merecen alguna reflexión por las implicancias que tienen en el campo educativo.

Aquello que en el documento brasileiro se nombra en portugués como “sucesso escolar” remitiría al término español “éxito”. Sin embargo, se decidió mantenerlo en su expresión original por no poner a riesgo su verdadero sentido y a falta de una traducción más correcta o, si se quiere, menos polémica en el campo de la educación, que éxito. Justamente, solemos apelar a giros lingüísticos como “buenas prácticas” u otras que en definitiva no terminan de satisfacerlos, por no hablar de éxito, palabra más asociada a una situación final y mensurable y, por esto, alejada de la idea de

procesos con marchas y contramarchas, de resultados cambiantes, parciales y progresivos.

En relación con el término opuesto “fracaso”, llama la atención que el sujeto del verbo “fracasar” suele ser un alumno o alumna, muchas veces señalado como miembro de un grupo poblacional en “riesgo pedagógico”, delimitado a su vez, conforme a criterios diagnósticos relativos a trayectorias con desempeños escolares insatisfactorios. En cambio, cuando las narrativas refieren al “éxito” de las propuestas, se suele aludir a sujetos colectivos y ciertamente diversos. **Los relatos parecieran hacer honor al refrán popular que con picardía dice que “mientras que el fracaso es huérfano, el éxito tiene muchos padres”. Lo que sale bien, lo “exitoso” (en tal caso, frente a una historia marcada por el fracaso) para el conjunto de las cuatro experiencias es atribuible al trabajo de todos: docentes, directivos, familias, autoridades municipales o nacionales, alumnos y alumnas. Y este es un rasgo que atraviesan las cuatro narrativas.**

El documento de Brasil dice, al respecto: *“La experiencia que elegimos narrar es la de una escuela que consigue enfrentar el fracaso escolar con acciones compartidas por todos: alumnos, profesores, administración, padres, funcionarios, arte-educadores y profesionales de la Secretaría Municipal de Educación de Guarulhos, y que tiene al arte-educador⁴ como eje del trabajo pedagógico (...)”.*

Está claro que todas las experiencias remiten a contextos complejos, aquellos en los que habitualmente nuestros sistemas educativos detectan los más altos índices de fracaso escolar. Quienes fracasan, pareciera, son los niños y las niñas merced, al menos en las explicaciones más difundidas, a sus “déficit” sociales y, en menor medida, también individuales. Suelen ser inscriptos, desde estas explicaciones, en configuraciones personales en las que se entrelazan datos relativos a su condición familiar y comunitaria. En mucho menor medida se asocia el fracaso a las condiciones en que se desarrolla su escolaridad, como aquellas relativas a las culturas organizacionales y curriculares, a las condiciones de trabajo docente, al encuentro generacional e intercultural que se produce en las escuelas, etc.

Las instituciones, sin embargo, se constituyen a través de los sujetos que en ellas se forman y, a su vez, ciertos aspectos de ellas forman parte de los individuos que, con su presencia, le dan sentido a su existencia. Cuando se omite esta relación dialógica entre individuo-institución se corre el riesgo de construir una visión omnipotente de los sujetos y, consecuentemente, culpabilizadora de sus fracasos o, en el otro extremo, sostener un punto de vista que los reduzca a la impotencia, desestimando sus ideales y sus prácticas⁵. Estas situaciones suelen empalmarse con una queja sostenida hacia las instancias superiores del sistema, lejanas y despersonalizadas, con las que todo diálogo parece destinado a una recíproca sordera.

⁴ Se mantuvo a lo largo del texto esta denominación original.

⁵ Vale, en este punto, reparar también en aquello que Liliana Sinisi, preguntándose a qué refiere el término *excluidos*, desenmascara: “Seguramente, sus condiciones de vida tienen que ver con aquello a lo que se alude generalmente bajo este término, pero este concepto esconde cosas tales como la actividad de hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes en su lucha cotidiana por la supervivencia. Es decir, si bien es un concepto que permite entender la situación de millones de personas que quedan fuera del acceso de los bienes esenciales para la vida, su uso indiscriminado hace que los sujetos aparezcan como pasivos: ‘los excluidos’, negando el protagonismo de éstos frente a los procesos de exclusión.” (en “Experiencias pedagógicas: voces y miradas”. Op. Cit. Pág. 226)

En estas experiencias, en cambio, el fracaso es leído en clave de responsabilidad institucional, tanto de las escuelas como de las agencias centrales de educación. ¿Será que el reposicionamiento que deviene de involucrarse en un proyecto que comienza a funcionar replantea los términos de la fórmula: maestros que enseñan – niños que fracasan? Sea como fuere, estas escuelas asumen la responsabilidad de que niños y niñas no aprendan e incluso, a veces, que no concluyan el ciclo escolar, aún habiendo padecido la experiencia de repetir uno o más años. La narrativa uruguaya menciona las *tensiones que se generan entre los mismos colegas en relación con la posibilidad de incluir a un niño o niña en un grupo de aceleración, con argumentos como este: “No parece razonable que un niño que repitió dos veces primero y dos veces segundo, ahora que está en tercero, logre aprender en tres meses como para promover a cuarto año.”*

Es la misma escuela que se plantea que “repetir” (hacer lo mismo una vez más) no es la solución para los chicos ni para los adultos a cargo. Si tantos son los que no aprenden es porque algo no está siendo resuelto y, cargar a los alumnos con esta responsabilidad pareciera que al menos les resulta tan poco ético como efectivo, ya que solo acrecienta estados de impotencia institucional en que se pone en riesgo el derecho a la educación de grandes sectores de la población infantil.

Se infiere en la lectura de las narrativas, que esta construcción conceptual no debe haber sido el a priori de los proyectos puestos en marcha (y esto es tal vez lo más interesante); antes bien pareciera uno de los aprendizajes logrados por el colectivo escolar. *“El fracaso escolar –dice por ejemplo, el documento brasilero- no afecta al alumno solamente en la escolarización y en su inserción en el mundo del trabajo. El fracaso escolar alcanza a este sujeto como un todo. La experiencia del fracaso es un factor de negación del ciudadano que, cuando no es aceptado, no se acepta tampoco como persona. El fracaso escolar, vivido tan prematuramente en la vida del niño, puede conducirlo a no creer en sí mismo, en las actividades de la escuela y en otras dimensiones de la vida. Es decir, el fracaso escolar compromete el desarrollo de una identidad autónoma.*

El fracaso, entonces, pasa de ser una cuestión estigmatizante y centrada en los sujetos y sus familias, a plantearse en términos de responsabilidad institucional por incluir a los alumnos. Inclusión que señala un estar dentro, trabajando, intentando, errando y volviendo a intentar hasta lograrlo. Inclusión que más que de procesos terminales que puedan rotularse como éxito o fracaso, habla de condiciones que va creando una institución o que hace suyas en función de los recursos propios y aquellos que las agencias centrales u otras ponen a disposición, para que cada uno tenga un lugar para aprender y desarrollarse. La educación adquiere así un cariz más cercano al de práctica social comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Postulado que muy pocos se atreverían a desestimar, pero bajo el cual en demasiadas ocasiones se solapan prácticas que re-niegan de él, tales como el abandono de la tarea de enseñar, la discriminación en sus múltiples y en ocasiones solapadas manifestaciones y tantas otras.

“Así, la producción del fracaso escolar es una de las formas más perversas de exclusión, de generación de desigualdad, de injusticia social. La experiencia psicosocial del fracaso escolar es una condición de humillación, que produce el sufrimiento ético-social (...)”, dice el documento brasilero que se exhiba algo más que los otros en consideraciones político-pedagógicas. El fracaso como exclusión y la escuela como parte responsable de evitar ese sufrimiento “ético-social”.

Sabemos que en la mayor parte de las sociedades latinoamericanas son más los excluidos que los incluidos. Pobres, sin techo, desempleados, ancianos, chicos en situación de calle, inmigrantes, personas discapacitadas, indígenas y tantos otros que cargan con el costo de ser una mayoría. Ese costo es muchas veces la naturalización del lugar que ocupan dentro de la organización social y, como parte del mismo fenómeno, la invisibilidad que empiezan a tener sus existencias y sus dramas. Mecanismos de discriminación y recursos que pueden ponerse en marcha para eliminarlos o reducirlos, ambos forman parte de la estructura de nuestra sociedad y están presentes tanto en las escuelas como en las comunidades de pertenencia.

Es por eso que el sector educativo, como otros sectores públicos (trabajo, acción social, salud, producción, etc.), se viene planteando en nuestros países del Mercosur, compromisos en línea con políticas de inclusión. ¿Qué significa para la educación sostener un compromiso con la inclusión? En principio, supone dos cuestiones. Por un lado, generar condiciones que garanticen el acceso, la permanencia y la promoción de todos los jóvenes, especialmente de aquellos que históricamente estuvieron en desventaja para acceder al servicio educativo, permanecer en él hasta concluir la etapa formativa trazada, e incluso vislumbrar un horizonte en el cual trascenderla y ampliarla. Limitaciones que en gran medida, y justamente debido a carencias o deficiencias de políticas y estrategias de inclusión educativas, marcaron ya y siguen marcando a muchas generaciones.

Como se verá en el apartado 1.3., en las narrativas hay muchos testimonios de padres que dan cuenta de procesos que los dejaron afuera. Para citar uno de ellos, una madre de Paso de los Libres decía en situación de entrevista: *“Dejé quinto grado cuando tenía 12 años, pero terminé ahora a los cuarenta años cuando era una señora grande y mis hijos fueron todos grandes a ver la madre terminando 7º grado. Nunca es tarde para aprender”*. Luego, comenta la narradora haciendo referencia al trabajo que realiza la escuela con los padres: *“La escuela Verón no solo educa a los hijos sino a los padres. Las maestras en la escuela Verón tienen un doble trabajo, se encargan de enseñarle a los padres inquietos que preguntan y a los hijos en la clase”*.

Vale mencionar que no todas las experiencias que son objeto de las narraciones tienen como punto de partida común un diagnóstico de fracaso escolar masivo. En algún caso, como la escuela argentina, se trata de una institución que, al arribo de la política central, tenía en marcha un proyecto pedagógico de inclusión que la diferenciaba de otras muchas escuelas de la ciudad y que la hacía una escuela en algún sentido “especial”. El proyecto de bilingüismo tuvo, en este caso, un efecto potenciador del proyecto institucional.

Así lo explican ellos: *“(…) el director del Instituto de Formación Docente. Él sugirió a Nación esta escuela para el Proyecto Bilingüe tomando en cuenta los comentarios de los profesores y colegas de práctica y residencia: para él y para otros, los alumnos con mejor rendimiento académico eran de la Verón. (...) Hoy perciben que el Programa Intercultural y Bilingüe reforzó la identidad institucional con la que ya contaban. La impronta de un trabajo y una responsabilidad con nombre propio la Verón, esa tribu que ya existía antes del Programa”*.

Llama la atención que tanto la escuela Verón como las otras escuelas que protagonizan las narraciones, no pongan en el centro de la escena a los gabinetes psicológicos o psicopedagógicos. No se trata de que todas tengan este servicio, antes bien, carecen de él, incluso como instancia comunitaria a la cual poder derivar los casos que lo ameritarían. ¿Por qué lo perciben como un recurso menos imprescindible que tantas otras escuelas que trabajan con poblaciones escolares con limitaciones en el acceso a servicios de salud?

Pareciera que estas escuelas percibieran que la misma tarea escolar “contiene” a la población estudiantil (en el sentido de otorgar un marco, poner un límite), articulando estrategias pedagógicas que otorgan sentido al estar en la escuela y garantizan en buena medida un lugar de alumno/a a cada niño o niña. Esto es, un lugar de reconocimiento como tal, en el que las prioridades son que aprenda con otros, que avance en la escolaridad y que su familia le devuelva el reconocimiento de que está adquiriendo conocimientos valiosos para concebir un proyecto personal y social futuro.

Un plan de inclusión educativa debe considerar, aún con mayor énfasis que los planes emergentes de otras agencias sociales, que el sector educativo tiene como función tanto garantizar la condición de alumno/a como crear, a través de las enseñanzas impartidas, condiciones igualitarias para la inclusión social actual y futura de los jóvenes, haciéndose cargo en buena medida, y durante esta etapa formativa, de su preparación como futuros ciudadanos/as, trabajadores/as, responsables de una familia, miembros activos de una comunidad que ambiciona sostener valores y prácticas democráticas. Y estas consideraciones atraviesan de un modo u otro las cuatro narrativas documentadas.

1.3 Políticas de inclusión y proyectos escolares de inclusión: entre consideraciones pragmáticas y ético-políticas

La lectura de las narrativas desde una consideración de política educativa permite volver sobre algunas preguntas de peso en este campo que remiten al posible impacto, eficacia y significatividad de los programas y proyectos centrales o, si se quiere, a las representaciones construidas respecto a la distancia entre la gestión de una política pública desde el gobierno de la educación y los proyectos de micro-política escolar. ¿Qué vínculo logran efectivamente establecer estos programas centrales con las escuelas que protagonizan las narrativas? Cuando en este campo solemos hablar de “intervención” del Estado en las instituciones o de “bajada” de línea política a las aulas, los relatos permiten suponer más una relación de “interlocución” -como plantea Flavia Terigi- que de intervención, término que remite a una suerte de “intrusión técnica en una realidad cosificada de alguna forma, con respecto a la cual el profesional tiene amplio poder para decidir y actuar”⁶.

En los casos documentados el vínculo efectivamente logra establecerse. Ahora bien: ¿Cuánto tiene de intervención y cuánto de interlocución? ¿En qué se fundamenta? ¿Se apoya en consideraciones de tipo meramente pragmático? Es decir, de un lado (el de la escuela): conseguir recursos para realizar proyectos diversos, bajar los índices que la señalan como “escuela expulsora” o con un “fracaso escolar” importante; y de otro (el de las agencias centrales): dejar alguna marca en el sistema en los cortos plazos que suelen tener las gestiones para desarrollar su tarea político-administrativa, ejecutar el presupuesto asignado para desarrollar sus metas y otras cuestiones afines.

¿En qué casos estos fines pragmáticos están atravesados o se dejan atravesar por otros de tipo ético-político: generar garantías para la población más joven, reconocer a los sujetos como tales, promover identidades culturales diversas a

⁶ “Collectd papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”. Flavia Terigi. En *Educación: ese acto político*. Frigerio, G. y Diker, G. Del Estante Editorial. Buenos Aires, 2005. Pág. 72.

través de la integración lingüística, garantizar, en fin, el derecho a la educación⁷. Comprensión que implica desde lo ideológico un rechazo a la idea de que la desigualdad y la pobreza sean fenómenos ineluctables y, desde lo técnico, el compromiso de diseñar políticas de Estado de largo aliento.

Veamos algo sobre estos ideales en las políticas educativas que dieron origen a las experiencias documentadas: (...) *“el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) (...) se ha constituido en una verdadera herramienta de política educativa en épocas de cambio. Este programa se inscribe en una mirada de la educación desde una óptica de derechos humanos en la que se considera a la escuela pública como expresión del derecho a la educación”*. Y agrega más adelante: *“(...) las autoridades de la educación dan prioridad a la ejecución de nuevas estrategias pedagógicas como forma de apoyar a los alumnos que desde pequeños muestran dificultades para aprender al mismo ritmo que sus pares”*.

Por su parte, la narrativa argentina da cuenta también de las consideraciones políticas que sustentaron el proyecto. Así lo relata un documento autoría de la coordinadora nacional de Proyecto Bilingüe: *“En nuestras conversaciones iniciales partíamos de la base de que el concepto de frontera estaba asociado casi exclusivamente a valores ligados a la soberanía y a la defensa de los intereses nacionales, pero sabíamos que también traía consigo las connotaciones de división y freno frente al avance de un ‘otro’ que, en cierto sentido, más que un vecino podía llegar a considerarse un adversario. Comprendíamos entonces que deberíamos remover estas representaciones emergentes de seculares configuraciones históricas y considerar a la frontera desde otra connotación ideológica. (...) Apoyaríamos y profundizaríamos definiciones de integración y privilegio de la unidad latinoamericana, presentes en el discurso político de nuestro país desde el retorno a la democracia, y estábamos convencidos de que para ello deberíamos priorizar el camino del consenso por sobre el de la confrontación. Consideraríamos a la frontera como un espacio de actuación compartida, permeable a nuevos significados culturales, sociales y políticos. Sin la pretensión imposible de erradicar el conflicto —puesto que aún desde la utopía significaría detener el motor de los procesos—, sería necesario ampliar y diversificar la mirada y, al mismo tiempo, ser receptivos de la imagen que nos devolverían otros espejos”*. Para más adelante agregar: *“¿Se corresponderían estas ideas rectoras con el pensamiento de los pobladores de la frontera? ¿De qué modo ‘aterrizarían’ en la densa trama de relaciones ya existentes?”*⁸

Las cuatro narrativas dan cuenta de hasta qué punto, cuando efectivamente se plantea un encuentro entre líneas de política educativa y las preocupaciones de las propias comunidades escolares; los recursos materiales (fondos, ampliaciones edilicias, materiales didácticos...) y simbólicos (capacitación, asesoramiento, acompañamiento técnico- pedagógico...) facilitan esta construcción conjunta que no por eso queda exenta de contradicciones, marchas, contramarchas y conflictos.

Dice el documento brasileiro: *“Es sabido que las condiciones para que se realice correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales para la transformación de la escuela. La interrupción del ciclo trágico de producción del fracaso escolar de los niños de las clases populares depende de la política pública destinada a este propósito, del establecimiento de un proyecto político pedagógico coherente; depende también de los recursos materiales ofrecidos; de un*

⁷ El derecho a la educación constituye un derecho humano intrínseco y es un medio indispensable para realizar otros derechos humanos (económico, social, cultural...), tal como es reconocido en los artículos 13 y 14 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 23 Convención sobre los Derechos del Niño y art. 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, entre otros instrumentos internacionales.

⁸ Lía López, *Contar Pedagogías. Experiencias de Política Pública*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Buenos Aires 2007 (en prensa)

gerenciamento democrático de la escuela, comprometido y articulado con el Proyecto Pedagógico de la Escuela y con el Proyecto Político-Pedagógico de la Red de Educación.”

Muchas veces tanto en las agencias centrales como en las escuelas, gana una preocupación por el fracaso que apunta casi con exclusividad a circular los recursos de un lado y a recibirlos del otro, para intentar dar cuenta lo antes posible, en ambos niveles de, por ejemplo, cuántos se quedan y cuántos se van. Se desbalancea entonces la preocupación entre este aspecto y aquellos que refieren a los procesos de apropiación de conocimientos y producción de aprendizajes, generando efectos adversos y no deseados como la promoción compulsiva o forzada o la graduación con escasos saberes y competencias que la legitimen. Las preocupaciones, entonces, remiten poco a la problemática de la inclusión-exclusión o a las experiencias que necesitan transitar los docentes para enseñar, en tiempos que, ciertamente, se ponen en tensión muchas veces, con los objetivos políticos que suelen plantearse para el corto plazo.

1.4. Experiencias en foco

Lo que muestran las experiencias en foco son los procesos de búsqueda de ideas y prácticas que progresivamente van cuestionando los escenarios escolares habituales, a partir de la exploración de alternativas para recrearlos. Y esto está ligado a la evaluación de las condiciones de la organización escolar que favorecen o no la inclusión, a la revisión de los contenidos de enseñanza y/o a la apertura de nuevos espacios curriculares y extracurriculares. Es por eso que todas estas experiencias necesitaron habilitar espacios en los cuales discutir democráticamente sobre estas cuestiones, entre diversos actores.

“La idea de obra se pone en movimiento y obra colectiva. Al amparo del Programa, la escuela Verón y sus protagonistas eligen palabras como ‘apropiación’, ‘estamos inmersos’, ‘nos sentimos emponderados’. Es una obra pedagógica y se lleva todas las cualidades de invento”, dice la relatora de la experiencia argentina para más adelante citar los comentarios de la coordinadora provincial del Programa Intercultural y Bilingüe: “En eso radica precisamente el desafío, si los programas de un ministerio se implementan sin participación de las escuelas, se cumplen, no se construyen y si los que estamos de distintas maneras implicados tenemos que repensar juntos para desarrollarlos es más difícil, lleva más tiempo y trabajo, claro, pero es otro modo de andar. Se trata de reanudar el camino que cada escuela posee y construir y pensar las prácticas institucionales y de aula que hacen una escuela mejor”. (...) “Más allá de las diferencias entre lenguas maternas, segundas lenguas y lenguas de contacto, conversábamos con las maestras que ese escenario intercultural es compartido. En ambos casos las definiciones acerca de qué y cómo enseñar se orientan según las regulaciones oficiales, pero se construyen allí. Es en el andar intercultural donde los maestros se autorizan a diseñar y desarrollar el currículum genuino que necesitan; asuntos que dirimen todos los viernes por la tarde en las jornadas de trabajo con las coordinadoras”.

Finalmente, hacemos nuestras las palabras finales de la narrativa uruguaya, para cerrar este apartado: *“Cada vez más los maestros piensan la significatividad de la tarea del Maestro Comunitario en relación con la modificación que produce sobre la percepción que muchos niños y adolescentes tienen de sí mismos, en relación con sus posibilidades de aprender y de que en la escuela haya un lugar para ellos. Se trata, en este sentido, de postular una acción educativa en manos de educadores que,*

trabajando juntos cada uno desde su lugar, sustenten una visión de la educación como distribución generosa de la cultura y una concepción de la escuela como un espacio que obstinadamente intenta habilitar la circulación del conocimiento para todos”.

2. Las políticas centrales “enraízan” en las escuelas

Seguramente, la perseverancia (o la obstinación) por encontrar la forma en que las enseñanzas adultas se transformen en aprendizajes o, si se quiere, que la acción educadora se traduzca efectivamente en la formación esperada de los más jóvenes, tiene la misma o parecida antigüedad que nuestras sociedades humanas, o al menos que la educación institucionalizada. Se trata de una preocupación que no cesa, antes bien, en alguna medida se incrementa en épocas como la nuestra, en este reciente cambio de siglo, en el que la escuela ocupa un lugar más complejo, cuestionado y al mismo tiempo (¿contradictoriamente?) valorado en la trama social.

Como institución, soporta la presión de varios mandatos, en la medida en que la universalización de la educación básica ya no satisface porque no alcanza lo que allí se aprende y porque los tiempos que corren indican que es necesario extender la educación obligatoria a más años de escolaridad y plantearla, además, en otros términos. Al mandato de universalización de los niveles básico y medio se le agrega que las enseñanzas deben ocurrir en un marco de garantía para la inclusión educativa y social.

Así es como en algunos de nuestros países hay marcos normativos que intentan regular estos fenómenos y políticas centrales que buscan andamiar el trabajo en las instituciones, como para que estos principios, que podrían traducirse como “para todos, de calidad y con garantías de inclusión social”, direccionen los proyectos educativos de las instituciones y tengan el mayor impacto posible en las prácticas escolares.

Mandatos que se derivan de diagnósticos sociales y educativos críticos, de percepción de sentidos ausentes (más aún en la educación de adolescentes) y también de la confrontación diaria de los docentes con las penurias y carencias que signan la vida de los estudiantes y que condicionan y desvían en buena medida la acción educadora hacia actividades de tipo asistencialista como dar contención afectiva, curar, alimentar, etc.

Tal vez por estas y otras razones los principios mencionados, devenidos en mandatos, resultan en muchos casos inmovilizantes y motivo de frecuentes desencuentros entre escuelas y niveles centrales de los sistemas educativos. Por su parte, los docentes desafían a los equipos técnicos con expresiones del tipo: “¿por qué no se nos dice también cómo hacer para enseñar en estas condiciones?” o “es fácil pensar desde un escritorio”, por mencionar algunas.

Sin duda es responsabilidad del área educativa trabajar para que “la escuela recentre su función, poniendo coto a un exceso de funciones que, en realidad, pretenden ocultar los nuevos designios de la globalización para la escuela pública: su desaparición como instancia democrática y democratizadora en la tramitación de las herencias culturales” (Frigerio, G.)⁹. Y a un tiempo, reconocer también que hay situaciones que exceden a escuelas y docentes, y para las cuales es necesario

⁹ Frigerio, Graciela. “Los bordes de lo escolar”, en Duchatsky y Birgin (comp.), “¿Dónde está la escuela?”, FLACSO, Ed. Manantial, Buenos aires, Argentina, 2001.

pensar, como plantea Violeta Núñez¹⁰, en cómo “dar soporte” a la escuela para que “trabaje en red con otras instituciones, para que niños y adolescentes puedan realizar sus experiencias de movilidad y confrontación”. Todos los proyectos documentados dan cuenta de escuelas que, en mayor o menor medida, fueron armando una trama con los programas del nivel central y, también, con otras instituciones.

Si algo fuimos aprendiendo es que no hay fórmulas válidas para resolver los desafíos que nos plantean las prácticas educativas, sin embargo (y tal vez felizmente), la ilusión de encontrar mejores caminos que nos conduzcan a ese encuentro se mantiene vital, sobre todo para aquellos educadores cuya opción viene siendo claramente la de “no bajar los brazos”, desde la convicción de que esto es lo que hoy implica ser docente y que sin implicación personal, solo queda lugar para el desencanto, que no es lo mismo que la desesperanza¹¹.

La metáfora del enraizamiento quiere jugar aquí en la misma línea que la del aterrizaje, utilizada en el apartado anterior. Las escuelas reciben las propuestas por distintas vías, en algunos casos directamente de las autoridades educativas locales o nacionales y, en otros, a través de la mediación de otras instituciones. Como ya se planteó, parece tratarse de un arribo que poco o nada tiene de apacible, de inmediato o, sin más, de consentido. Tal vez esta sea condición de probabilidad de que allí algo decisivo va a acontecer.

Sea como fuere, en los casos documentados, las políticas centrales superan ese período inicial y comienzan a echar raíces en las escuelas, logran adaptarse e incluso crecen con brío propio e inusitado, en otros sustratos. Al momento de la reconstrucción de los hechos, se definen como “los proyectos pedagógicos de tal o cual escuela”, no ya de secretarías o ministerios; con conciencia de agradecimiento, de necesidad en relación con los recursos que éstos les suministran y también de haber crecido, de ser fuertes, como dicen algunas de ellas “de haberse empoderado”... y, todas, con orgullo por la obra que están realizando.

Creemos que reparar en estos rasgos característicos, que sin duda no son en sí mismos sino el producto de una lectura que nos permitimos hacer (a sabiendas de que admiten muchas otras), puede ampliar la perspectiva respecto al modo en que las políticas centrales “enraízan” en las escuelas. Estos rasgos son el objeto de un primer intento de reflexión en las páginas que siguen, si se quiere, como una invitación a continuar el intercambio.

2.1. Diversas estrategias de inclusión en las experiencias documentadas

Las experiencias, dijimos, ponen en juego estrategias de inclusión. La inclusión como un concepto de la magnitud de lo político y que en las experiencias se desgrana

¹⁰ Núñez, Violeta, “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir”, trabajo presentado en el Seminario Internacional “La formación docente entre los siglos XIX y XXI”, celebrado en noviembre de 2003 en Buenos Aires, Argentina.

¹¹ Silvia Bleichmar decía, en su libro *No me hubiera gustado morir en los 90* (Ed. Taurus, Buenos Aires, 2006): “El desencantado es en realidad un ingenuo que deformó su propia percepción de la realidad, desmintió de ella los aspectos que lo desilusionaban, confió de manera pasiva en que se le diera como la deseaba y vive añorando su propia creencia pero avergonzado por ella, ya que nunca terminó de protagonizarla”. Para agregar más adelante: “Por el contrario, la esperanza, como el amor, siempre está presta a encontrar nuevos objetos en los cuales realizarse, a los cuales ceder la posibilidad frustrada de los proyectos anteriores”. (Pág. 36)

en varios sentidos: intentar que vuelva a la escuela quien está afuera, ofrecer estímulos según distintas modalidades expresivas y artísticas para que aprendan todos, incluso quienes parecían no estar destinados a aprender; y garantizar, en fin, desde la escuela, experiencias que puedan jugar a favor de la inclusión social: experiencias de relaciones democráticas, de aceptación de las diferencias, de inclusión de los rasgos culturales que porta cada uno como producto de su historia (incluyendo la lengua hablada) y de su pertenencia social.

“El arte-educador tiene que tener consciencia de que él tiene una intencionalidad política de transformar la escuela. Nosotros tenemos que entender que (...) estamos allá para eso, para transformar la escuela. Poco a poco, vamos creando estrategias para incluir las actividades.”, dice uno de los capacitadores de los adultos de la escuela brasilera, en la cual la inclusión del cuerpo (esto es de las emociones, de la comprensión, de la sensibilidad y la expresividad) resulta una verdadera estrategia de inclusión, no sólo para quienes participan de la obra de teatro que dio visibilidad a la escuela en la comunidad, sino para todos los niños. El arte, dicen ellos, *“debe ser considerado como elemento integrante de la vida de la escuela, con un valor propio que se agrega a la tarea de la escuela de democratizar los saberes, las expresiones y los valores tanto universales como de distintos grupos”*.

El Programa del Uruguay focaliza en los niños que supuestamente fracasan (o, podríamos afirmar a esta altura, aquellos frente a los cuales las estrategias habituales de la escuela fracasan) con líneas de actuación: las *“estrategias de alfabetización comunitaria”* y los *“dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos”*. Se planteó, entonces, *“(...) partir de los saberes de las comunidades, de sus formas de enseñar a sus niños, de sus necesidades y maneras de entender y conocer el mundo. La aceptación de la diversidad cultural de las comunidades deberá dar sentido a la orientación de los procesos y trayectorias educativas a diseñar”*. La opción fue salir de los muros de la escuela en busca de la participación de las familias en los procesos de enseñanza.

Las Maestras Comunitarias salen al barrio a estimular el aprendizaje en los hogares y con la familia y a generar y sostener grupos de trabajo con los padres. Este dispositivo se articula con una estrategia de aceleración. *“La aceleración escolar se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, bajo rendimiento escolar y/o ingreso tardío. Un grupo que suele generar dificultades a los maestros para lograr una efectiva integración con sus compañeros de clase. El Maestro Comunitario trabaja con estos niños en la propia escuela, o como en Casabó, en el lugar que se consigue, en un grupo donde participan los demás alumnos con las mismas características. (...) Generalmente en este espacio se logra que el niño promueva a un grado superior, en el transcurso del año, acercándose así a sus pares de edad. Esa “promoción especial” se instrumenta en el nivel institucional, con la participación de la Dirección Escolar, el Maestro Comunitario y el Maestro de Aula y con el respaldo del compromiso establecido anteriormente con la familia y con el propio niño”*.

El fracaso, en estas escuelas, parece ser algo que queda atrás como fantasma de un dolor que aparece de tanto en tanto pero que se desvanece frente al imperativo de los hechos, de experiencias que puján con la fuerza de un verdadero proyecto, a estar muy pendiente del día a día para poder avanzar, con conciencia de que en lo por-venir hay mucho aún por hacer, por indagar, por aprender, por superar y también por disfrutar. Es probable que colabore el hecho de que el fracaso, en estas experiencias, es una situación percibida como compartida: fracasa la escuela en su conjunto tratando de evitar el fracaso escolar. Y es posible pensarlo de este modo, lejos de hacer auto-culpabilizaciones, porque son los docentes quienes se disponen a aprender como condición de que aprendan los alumnos; porque son los docentes

quienes recrean formas de funcionamiento democráticas, como condición para brindar una formación democrática.

Es por esto que leer los documentos, aún en sus pasajes más discursivos (que los hay en menor proporción en relación con la narración de lo que acontece o le acontece a cada uno y a los grupos) palabras como participación, inclusión, innovación, cambio... suena contundente. Son palabras que remiten a realidades tangibles y sensibles y no a discurso propositivo. *“Uno de los descubrimientos, que se va constatando a través del proceso de trabajo en el PMC, es un tránsito paulatino de una fuerte afectación emocional, de no saber cómo, de quedar los maestros muchas veces atrapados en la impotencia por todo lo que “hay que hacer y resolver”, a encuadrar la tarea, a lograr producir estrategias creativas, en las que se incorpora la propia cotidianeidad de las familias como disparador para la tarea pedagógica. Esto tiene que ver con la construcción del rol. Los MC van redefiniendo su rol como tales y no como Psicólogos, Trabajadores Sociales, Maestros de Apoyo, etc.”*

Tal vez lo “innovador” sea nada más y nada menos que esto (con toda la complejidad que encierra) de hacer de la escuela un lugar hospitalario donde todos, niños y adultos, encuentren que tiene sentido estar allí y ponerle el cuerpo a la aventura del conocimiento transmitido y apropiado. Innovación que en todo caso no admite referencias temporales (en el sentido de lo viejo o lo nuevo) porque en todas las épocas se destacaron escuelas en que los niños aprendieron, y lo hicieron con placer o al menos sin ser violentados. Se trata, en todo caso, de una innovación que no resulta de lecturas comparadas entre escuela y escuela, ni valorativas en términos de mayor o menor éxito, impacto u otras consideraciones que se han incorporado a nuestra jerga educativa como exportación de otros ámbitos (mercantilistas, empresariales o de la producción) y que trasuntan la intención de mensurar para controlar los hechos.

En estas experiencias la valoración se referencia en coordenadas internas: lo que no se lograba y comienza a ocurrir, lo que se hacía y se enriqueció, lo que se temía probar y se superó.... En cada una de ellas parece tratarse de estar logrando un ambiente educativo en el que niños y niñas pueden desarrollarse, descubrir sus posibilidades y potenciarlas, porque el aprendizaje acontece en un ambiente amable, continente, receptivo de lo que se da y de lo que cada uno porta, que abre el juego a muchos otros lenguajes e interlocutores.

La aceptación del otro y de los otros es uno de los puntos clave en la vivencia de estas escuelas y va desplazando intolerancias y rechazos a las características de los alumnos, muchas veces tan contrapuestas con la de los alumnos ideales o idealizados. Pero aún más, tampoco su opuesto, la tolerancia, es mencionada. Tolerancia si se quiere como concepto que marca situaciones de asimetría, ya no basada en los diferentes roles ni lugares generacionales, sino en el privilegio que erróneamente puede encubrir la pertenencia a un grupo social que se impone por fuerza de las desigualdades y de las injusticias, a otro. El aprendizaje, decíamos, acontece en estas experiencias en un ambiente de apertura a las distintas culturas que portan como herencia social los alumnos y que se encuentran representadas en las escuelas cuando se les ofrece un lugar.

En las experiencias argentina y paraguaya, la incorporación de una lengua amplía las posibilidades educativas de todos. En las escuelas del Paraguay, la inclusión escolar se trabaja a partir de la incorporación de las dos lenguas que definen, a su vez, identidades culturales, con la aceptación de la lengua de las poblaciones guaraní-hablantes y la incorporación progresiva del español, en una estrategia que

conmovió la vida escolar y la enseñanza de todas las disciplinas, con muy buenos resultados, como ellos mismos lo manifiestan, en el rendimiento de los alumnos.

La experiencia argentina pasa por la incorporación del portugués, lengua muy usada en el nivel local, en tanto zona de frontera con el Brasil, y tan útil como plagada de errores y empobrecida. De modo que su incorporación resulta también definitiva para la integración social en una zona fronteriza. Sin embargo, la lectura de la experiencia intercultural da la pauta de un sentido que va mucho más allá que la enseñanza del portugués en la escuela argentina y del castellano en la escuela brasilera gemela. El proyecto incluye el intercambio de maestros (y de experiencias) entre escuelas de ambos países, un trabajo sostenido con los padres de los niños y las niñas y múltiples situaciones que redundan en un fortalecimiento de la institución.

Los maestros comunitarios del Uruguay salen a reconocer las estrategias de aprendizajes familiares y a partir de allí inician un trabajo de revalorización de la capacidad de los adultos referentes de los niños en relación con la tarea de crianza y de acompañamiento de la escolaridad. Los maestros brasileros deciden no confrontar con las aparentes limitaciones de sus alumnos para aprender, sino buscar otras puertas de entrada a la expresión, otras oportunidades para salir afuera a mostrar el resultado del trabajo en equipo, y así logran que los chicos aprendan, a su ritmo, siguiendo su propio derrotero, que avancen y se piensen a sí mismos como personas valoradas y significativas para su comunidad escolar y su familia.

Es por eso que estas experiencias remiten a tantas otras que hoy forman parte de los libros de historia de la pedagogía, y que lograron poner a los niños en el centro de la escena y movilizar los recursos educativos de la comunidad, para demostrarnos que educar puede seguir siendo una tarea noble y que el derecho a la educación es más que un enunciado políticamente correcto.

2.2. Algunos ejes comunes de los proyectos institucionales

2.2.1. La centralidad del docente: condiciones necesarias para transformarse y transformar

La documentación de los cuatro países pone en el centro de la escena los procesos transitados por los docentes en el diseño y el desarrollo de los proyectos que podríamos llamar “de mejora”. Sin duda estas iniciativas se asientan sobre algunos pilares básicos: la participación de las familias, el apoyo y el asesoramiento de los técnicos en educación que llevan a cabo una estrategia político-pedagógica; los recursos simbólicos y materiales con que cuentan las escuelas o que convergen hacia ella provenientes de otras instancias. Sin embargo, todos ellos podrían estar allí, disponibles y a mano pero inermes para la dinámica escolar de no mediar la decisión, el compromiso y el accionar de los docentes.

Dice el documento argentino: *“El Programa asienta en el invento Verón los núcleos centrales de las operaciones pedagógicas y estéticas hechas por los maestros. El proyecto intercultural Bilingüe de la Verón es un invento que se hace y se recrea entre los maestros, ellos son los gustosos autores de la obra. No solo contemplan las indicaciones de una política y modifican sus resultados de acuerdo a evaluaciones externas: hacen el Programa, piensan su Programa en la Verón, van y vienen con sus reflexiones y además, lo saben contar”*. Y suma la narrativa brasilerá, en la voz de un capacitador docente: *“Lo más correcto sería decir que este proyecto tiene como propósito la promoción del éxito escolar para todos y que en un trabajo*

como este, la acción del docente no es el único factor, pero es sin duda el más importante". (...)

En las experiencias muchos docentes se involucran más allá de sus horas de trabajo, de lo que creen saber hacer y de aquello que vienen haciendo; se preguntan y problematizan, se cuestionan, dudan y, fundamentalmente, van desnaturalizando que las cosas sean según las explicaciones habituales.

"Pero al final hablan de la interculturalidad, ¿y qué es la interculturalidad?", sentenció una maestra. "Nos dimos cuenta que aún no habíamos tomado conciencia de lo que es una escuela intercultural bilingüe, siendo que ya no constituye una escuela común. Ahora la dimensión nueva es la interculturalidad. Muchas veces la preocupación era la lengua y el aprendizaje de contenidos lingüísticos, descontextualizada y no como el instrumento para acceder a la otra cultura".

Se habla de maestros, profesores, directores y asesores que, cada uno en su tiempo y a su modo, se abren a dialogar consigo mismo y con otros para iniciar un proceso de transformación personal y profesional del cual, según lo testimonian, parece difícil pensar en volver. Las Maestras Comunitarias de Casabó, por ejemplo, manifiestan que hay un antes y un después del Programa de Maestros Comunitarios. *"(...) Un lugar común en el sentimiento de los Maestros de los distintos puntos del país: expresan que ni ellos ni sus prácticas son las mismas a partir de ser 'comunitarios'. Es que esta experiencia produce marcas, procesos de subjetivación, por lo intensa y significativa, por lo transformadora, por lo política, por lo garante de derechos, por las oportunidades que genera".*

Los docentes se sienten incluidos en la tarea educativa de la escuela, forman parte, se responsabilizan por los aprendizajes, porque cada niño tenga un lugar de alumno en forma igualitaria en cuanto a sus derechos y, al mismo tiempo, diversa en cuanto a sus posibilidades, modos y tiempos de acceso al conocimiento. Cuando se han creado condiciones para que esto ocurra, se generan propuestas que inciden en las posibilidades de inclusión de niños y niñas. **Se rompe así una expectativa de relación unidireccional entre la conducción que genera condiciones y los docentes que avanzan en propuestas de mejora, para instalarse un movimiento pendular entre directivos y docentes que pueda dar lugar a procesos en absoluto lineales.**

"La inteligencia indica [me contaba con calma y contundencia el director de la escuela argentina] que con el tipo de maestras que tengo en esta escuela, trabajadoras, responsables, comprometidas, son ellas las que lo empujan a uno, ellas empujan al equipo de conducción. Uno siente que no puede quedar fuera de las circunstancias, y esto no pasa sólo con el equipo de conducción sino con las maestras que ingresan como suplentes. Las maestras de esta escuela hacen que uno se sienta comprometido, partícipe, si no se baja del tren de la historia". (...) **"La realidad se dirige en cómo dejamos hacer, motivamos y resolvemos los problemas, en las estrategias de negociación con el personal y los padres..."**

- Transformar las muchas fronteras: entre tensiones, conflictos e incertidumbre

"La escena decisiva de este Programa se despliega en el cruce del puente internacional (...). Allí se encuentran los maestros argentinos y brasileños, se saludan, intercambian algunas palabras y pasan del otro lado, cada grupo sigue su camino hacia el país vecino" (...) Y se plantea más adelante: *"Las tensiones entre las*

personas de esta escuela son constitutivas, no se esconden, se subliman, se muestran y pareciera ser que las primeras intranquilidades que se produjeron entre los docentes al ingreso del proyecto fueron encontrando su cauce (...), relata la supervisora de la escuela de Paso de los Libres y continúa compartiendo las alternativas que fueron encontrando para algunas situaciones:

“Aunque las docentes que ingresaron al proyecto lo hayan elegido o no, una vez puesto en marcha el grupo mayoritario quedó afuera, aislado y a la espera. Era muy preocupante lo que pasaba hacia el interior de la escuela, aún cuando el Programa comenzaba a funcionar e iba bien. Sentían un celo profesional positivo, de alguna manera se mostraban ansiosos por demostrar que ellos también podían, se sentían profesionales capaces. Las jornadas de capacitación para todo el personal y los eventos bilaterales (Argentina–Brasil) mejoraron en mucho las relaciones entre maestros. De todos modos, una experiencia escolar y de formación tan vital y cambiante no deja de generar alteraciones razonables que hacen a la distribución y delegación de poder cuando, contra viento y marea, se quiere producir experiencia pedagógica, en una escuela donde la tarea y el oficio despiertan pasiones”.

Las experiencias hablan de docentes comprometidos, trabajadores, que impulsan a otros docentes e incluso a la conducción y también incluyen testimonios que hablan de situaciones en las cuales se ponen en juego recelos, competencias, diferencias de criterios y abstenciones a participar en las propuestas. Todas las experiencias, de un modo u otro, enfrentaron desafíos y obstáculos de diversa índole. Así lo relata el documento uruguayo:

“Las únicas dudas que aparecieron en esta línea de trabajo fueron en torno a creer que en realidad no tenían las herramientas para el trabajo en la comunidad en el marco de los objetivos del programa”. (...) “Las ganas estaban, la convicción de la necesidad de salir en nombre de la escuela, también. Es que la escuela te contiene, te protege, tiene límites físicos bien claros, tiene normas y reglas conocidas por todos que te ayudan a funcionar en ella. Si te pasa algo con un padre o con un niño, sabés que están los compañeros y la Directora que te pueden dar una mano. Esto de salir al barrio es otra cosa. Acá es a cielo abierto, sin límites visibles, sin otro apoyo que tu compañera.”

Las experiencias en su conjunto se disponen de un modo u otro a trabajar con “las fronteras”, con aquello que separa y al mismo tiempo junta, aquello que puede ser una invitación (como se plantea en “Pedagogía de frontera”) tanto “a la integración como a la confrontación”: las fronteras idiomáticas del portugués, el guaraní y el español; las fronteras expresivas que parecen infranqueables para tantos niños y niñas que, en consecuencia, no aprenden; las fronteras que cual muralla protectora fueron levantando las escuelas a su alrededor, para caer en la cuenta de que sin las familias no pueden y también, que las familias más desprotegidas, sin la escuela pierden una de sus mejores o quizás la única oportunidad para ilusionar un futuro distinto para sus hijos.

“El objetivo de este Plan Piloto, llamado Ñehekombo’é mokõi ñe’ême,¹² fue implementar una propuesta de educación bilingüe que se adecue a la realidad sociolingüística de la comunidad y que fortalezca los factores exitosos rescatados en las diversas investigaciones con respecto a la escolarización de los niños y niñas en su lengua materna para mejorar la calidad educativa. Para ello ha sido fundamental la adecuada negociación con los padres y las madres vinculadas con las escuelas beneficiadas, y su sintonía con el estilo de trabajo de los docentes (...).” Dice una

¹² Voz guaraní que significa “la enseñanza en dos lenguas”.

maestra: *“Para mí el cambio fue muy grande porque tuve que dejar la enseñanza tradicional que traía de mi formación, con la que yo me inicié, por las nuevas metodologías. Pero vi que era necesario para los niños, para mejorar su aprendizaje y su desarrollo personal, el niño competente en las dos lenguas oficiales”.*

Por su parte, cuenta un capacitador, dando testimonio de la experiencia brasilera: *“Tuve en mi curso una directora que tenía un alumno que no hablaba y que comenzó a cantar en el coro y devino charlatán, mucho más sociable. Era un niño cerrado, tímido, tenía una historia que lo llevaba a eso, por una serie de razones. Cuando pasó a tener confianza en sí mismo, por el canto, cambió. Lo fantástico es eso. El canto es la expresión más democrática posible, casi todo el mundo puede cantar.”*

El trabajo sobre las fronteras genera encuentros y también desencuentros y fricciones que es necesario prever desde la perspectiva de las políticas públicas, entre lo instituido y lo a instituir. Dice una maestra comunitaria del Uruguay: *“Nos asombró el recibimiento de los padres... no hubo ni una persona que nos rechazara... Fue todo positivo a ese nivel. Fue más complicado a nivel institucional que a nivel barrial y de los padres. Fue difícil que los compañeros Maestros de Aula entendieran que nosotras no estábamos compitiendo con ellos sino que estábamos instalando un nuevo escenario para el trabajo colaborativo, complementario... ahora ya todo es mejor, los compañeros van entendiendo que lo importante es trabajar juntos...”*

- Maestros que aprenden en múltiples experiencias de formación

Las experiencias de cambio se asientan en procesos de formación de los docentes, en servicio o fuera de servicio. Las mismas escuelas se convierten en un semillero de posibilidades de aprendizaje para los adultos cuando en los espacios de trabajo compartido se dirimen situaciones complejas, se toman decisiones conjuntas y plantean alternativas a poner a prueba, dudas y temores. *“Es muy importante destacar la importancia de un Programa de Formación¹³ que considera al profesor como ser humano, íntegro. Recibir y respetar su saber, sus potencialidades, considerarlo también como sujeto del proceso educativo y no sólo como un intermediario entre las políticas educativas y los alumnos”.*

“En las reuniones que con motivo de esta indagación realizamos con las maestras de la Verón, rondaron algunas interrogaciones que reconocieron como útiles para telón de fondo de este proyecto: ‘¿Qué dimensión le damos al gesto, al contacto del cuerpo, a la palabra en nuestras prácticas cotidianas, en nuestras conversaciones?’ ‘¿Al discutir o emitir juicios de valor sobre un asunto no es importante que tengamos en cuenta la modestia del lenguaje?’ En relación a la integración, nos preguntamos: ‘¿No pensamos muchas veces que nuestra metodología o modelo es mejor que el del otro y por eso no cambiamos o no escuchamos?’. ‘¿Qué aprendimos hasta ahora del maestro brasileño, argentino, de nuestros propios compañeros?’. ‘¿Qué me han aportado?’, ‘¿estoy abierto a esos aportes?’, ‘¿los acepto?’. ‘¿Cuál es el lugar del otro que hace posible que yo sea?’...”

¹³ El proyecto de Formación de Profesores mencionado en la experiencia brasilera incluye Programas de Formación inicial (formación en Pedagogía, para los educadores que no tenían formación superior) y de Formación Continua. Este último ha recibido grandes inversiones y se compone, entre otras cosas, de cursos específicos en temas pedagógicos, encuentros temáticos, el acompañamiento y asesoría a las escuelas, reuniones, los cursos de cultura e idiomas extranjeros y LIBRAS (lengua brasileña de señales) y, lo que es particularmente importante para esta narrativa, los cursos de Arte-educación.

El compromiso del docente no siempre es un punto de partida, también es un punto de llegada: *“Parece que cada año nuestro compromiso es mayor ¡Porque nosotras no podemos hacer menos! ¡Tenemos que hacer igual o más! (...) nos sentimos retribuidas hasta por la propia comunidad. Ahora, también por el personal de la Secretaría de Educación (...),”* dice el documento brasileño.

Se trata de una transformación integral: es la persona que experimenta sus limitaciones y sus posibilidades, y es el docente quien transforma su tarea. El formador de docentes brasileño expone el alcance que tiene para un maestro probar estar en el escenario, ser aplaudido, reconocido, y afirma que cambia su autoestima: *“Eso se percibe en el brillo de los ojos de las personas. Se ve en las clases, en los momentos de reflexión, porque las clases no son sólo técnicas. Tienen juegos, dinámicas, cambios de experiencias; entonces, en determinados momentos, ellos empiezan a contar cosas. Se termina compartiendo cómo se relacionan en la escuela con los niños. En el fondo, cada uno revisa su propio papel de educador.”*

La capacitación docente es una línea de formación sostenida en todos los programas y las narrativas dan la palabra a la experiencia de asesores y de formadores de docentes, como por ejemplo, el capacitador brasileño que plantea: *“Eso es el concepto de arte. Es algo que envuelve la emoción. Y, en el escenario, la persona también tiene que controlar la emoción. Están allí y tienen que enfrentar la inseguridad. En ese proceso, se cuestionan. Y hay muchas historias: gente que cree que no tiene voz, que es desafinada, que no tiene ritmo..., y acaban reviendo esas cosas. Eso las hace también pensar en sus alumnos y percibir que, como ellos, los niños también pueden. Eso es lo más importante, ver personas que no creen en sí mismas y luego ver que pueden. Con el arte nosotros renovamos a las personas”.*

La narrativa paraguaya también explica el proceso de formación que recorre la escuela a partir de la incorporación de políticas centrales y cuál es el lugar del docente. *“El equipo técnico central de Escuela Viva I les acompañó en ese proceso durante dos años (2001–2003). Desde el 2003 empezaron con el Plan Piloto de la EBI, con el apoyo de otro equipo técnico central de Escuela Viva responsable del Plan y cerraron en el 2006, para continuar con el apoyo de los coordinadores pedagógicos de la Escuela Centro y los técnicos zonales de la supervisión pedagógica de Quiindy. Actualmente, la forma de trabajo aprendida forma parte de la gestión institucional escolar”.* Y agrega una maestra: *“el primer año de ejecución del Plan Piloto de la EBI tuvieron ocho jornadas de sensibilización con docentes y padres de las dos áreas educativas”.* Mientras, la directora de la escuela reconoce *“que al principio les costaba [a los docentes] hablar de sus debilidades, que las escondían, pero luego se convencieron y se animaron para verlas y superarlas. Porque los técnicos del Programa no les decían qué problemas tenían y cómo tenían que resolverlos, les preguntaban qué problemas tenían y cómo iban a resolverlos. Así, mes por mes”.*

Por su parte, las maestras comunitarias, en 2005 *“(...) junto a sus compañeras designadas en las restantes escuelas del PMC, comienzan el camino del conocimiento y de la construcción del rol, participando en las jornadas convocadas por las Inspecciones departamentales y por el equipo técnico de la OSC.”* (...) *“Los primeros talleres fueron de descubrimiento permanente y asombro ante la novedad de la estrategia”.*

“Las actividades que se desarrollan [en las capacitaciones de portugués de las que participan las maestras argentinas] tienen la intención de que a través de la práctica se comprenda el proceso de aprendizaje de otra lengua. Salvando diferencias obvias, las docentes experimentan las dificultades por las que pasa un aprendiz a

nivel fonético, de comprensión y producción escrita y tienen que poner en marcha sus propias estrategias para ir incorporando la nueva lengua, utilizando materiales destinados a los niños. Experimentando se aprende más rápido, nos decimos.”

Las experiencias dan pie a múltiples oportunidades para el aprendizaje de los docentes. *“Tres o cuatro veces por año, en ambos lados del río, las jornadas de capacitación también se aprovechan para tomar contacto con los pares brasileros. Antes de dar comienzo a las clases se realizan observaciones de aula: docentes argentinas observan las clases de sus colegas en Brasil y viceversa. Las coordinadoras pedagógicas definen las temáticas conceptuales a tratar o reforzar entre las docentes de ambos países”.* El conocimiento de otros mundos, pasar la frontera, abrir la cabeza y el corazón. Así contestan las docentes a la pregunta formulada por la narradora de la experiencia argentina, acerca de lo que aprenden las maestras correntinas de sus colegas vecinas:

“Una lección para nosotros es la elección de las autoridades por parte de la comunidad, es un ejemplo de ejercicio democrático, aunque la alternancia de dos años para proponer y elegir los candidatos nos parece poco para demostrar los resultados de una gestión y además por la energía que implica la organización de las campañas. Y otra maestra agrega: “Para mí, lo que más nos enseñan es que ellas saben ‘vender’ lo que hacen. Nosotros aprendimos a ‘marketinizar’ la escuela por la brasileras. Estamos acostumbradas a trabajar calladamente, ni una foto nos sacamos”. “Ellas todo lo que hacen lo registran, lo filman y lo muestran”, dice otra colega.

En relación con estas afirmaciones, reflexiona la autora de la narrativa: *“Puede hipotetizarse que esta disposición a mirar a los otros incitara en principio una lectura de combate, un mirar desde posiciones opuestas, sobre todo ante la situación de tener que transmitir a otros qué aprenden de las docentes brasileñas o con qué rutinas escolares no se sienten tan cómodas. Sin embargo, el efecto espejamiento aparece como una instancia de reflexión y formación. Desde el Programa Intercultural y Bilingüe se presta atención a lo que realizan los profesores brasileños y eso refracta la mirada hacia los docentes de la Verón. Mirarlos a ellos provoca la reflexión sobre sí mismos, la comparación permanente, en términos de similitudes y diferencias, acerca de la manera de enseñar. El vínculo estrecho con los alumnos y con los adultos las impulsa permanentemente a debatir sobre cómo hacen esta pedagogía de frontera. Ese proceso afirma y modifica su modo de ser docentes”.*

Los Maestros Comunitarios también asisten a las jornadas de intercambio y capacitación que se realizan en todo el país. Allí los docentes se reúnen, reflexionan y ponen en discusión sus experiencias. *“En otras oportunidades los ‘enlaces’ de ‘El Abrojo’ visitan las escuelas, conversan con los maestros y éstos se van dando cuenta que este nuevo rol que desempeñan es una construcción, que es un proceso donde todos los involucrados van estrenando lugares. Estos técnicos aportan otras miradas desde las distintas disciplinas: son psicólogos, asistentes sociales, antropólogos, licenciados en Ciencias de la Educación y también maestros”.*

Los Programas ofrecen diversas posibilidades para el crecimiento del docente en su rol: capacitaciones, intercambio de docentes entre escuelas, coordinación de grupos de padres, establecimiento de vínculos con personas y organizaciones de la sociedad, interacciones con asistentes técnicos y especialistas. **De algún modo se visualiza que la formación de los docentes es parte constitutiva de un proceso de mejora y también una condición de posibilidad básica para que las líneas políticas enraícen en las escuelas.**

2.2.2. La conducción escolar genera y sostiene condiciones de trabajo institucional

Resulta improbable imaginar que una escuela emprenda el camino de una experiencia de cambio y mejora sin una conducción que lidere en alguna medida las iniciativas. El punto anterior hizo mención al compromiso de los docentes con el proceso de cambio institucional, que involucra el propio aprendizaje y el de sus alumnos. Pero también referimos a las condiciones que dan lugar a estas modificaciones y a la necesidad de sostenerlas en el tiempo, trabajando sobre los obstáculos que ineludiblemente se presentan.

Dice la experiencia paraguaya: *“Actualmente, en el 2007, las profesoras ven que los cambios se sostienen, y piensan que esto es así solo porque ‘se hizo desde el inicio como se debía de hacer’, y cuando tienen alguna dificultad acuden al Director y a la Coordinadora Pedagógica”*. Por su parte, en el documento brasileño, se menciona la intervención de la directora de la escuela diciendo: *“Hace mucho tiempo que trabaja en la Secretaría Municipal de Educación, ocupó algunas posiciones en la administración y asumió la dirección de esta escuela hace un año”*. *“(…) Su entusiasmo llama nuestra atención y la manera apasionada de hablar sobre los alumnos, los proyectos, el trabajo colectivo de la escuela (…) estimula y crea condiciones para que todos los profesores participen de dichas actividades, ya que las considera fundamentales para la mejora del trabajo pedagógico porque, además de contribuir en el aprendizaje de los alumnos, también aportan a los profesores en lo personal”*.

Una vez más, hay situaciones que preexisten a la instalación y desarrollo de los programas y otras muchas son promovidas en el mismo devenir. Los directivos también crecen en su rol, en la experiencia de hacer crecer un proyecto. Así se expresa, con franqueza, el director de la escuela argentina: *“Tengo 33 años en la docencia, y desde el ochenta estoy en el cargo directivo. En mi vida trabajé de muchas cosas: fui cadete de librería, acomodador de cine. Vengo de una formación verticalista de la cual me ha costado lágrimas correrme. Me di cuenta que si un director solo se maneja con el régimen de permisos y licencias la escuela se vuelve un infierno y no se produce sabiduría. Con esa actitud he crecido mucho profesionalmente, me costó, pero las maneras de hacer una escuela y que uno conoce no siempre fueron así y también pueden ser de otra manera, sobre todo si sabemos cuál es la educación que queremos para nuestros chicos”*.

La identidad de las personas y de las instituciones no es un punto de arribo sino un proceso de construcción permanente e inacabable. En algunos casos, los programas en las escuelas lograron establecer un trabajo escolar en el cual que toda la comunidad, docentes, niños y padres, comenzaron a mirarse en un espejo que les devolvía una imagen propia y compartida que les gusta. En otros casos, la identidad institucional se asentaba ya en un mito de “buena escuela” que, en tal caso, el programa logró afianzar. En cualquier situación, la gratificación por los resultados viene de la mano del esfuerzo, y viceversa.

“Esta escuela tiene una tradición histórica muy fuerte, tiene buena cimiente desde el comienzo, buenas motivaciones, nos ponemos la camiseta, somos ambiciosas, tenemos ambición pedagógica. A mí, un turno de la escuela Verón me consume demasiado porque estudiamos las situaciones, escribimos, analizamos, y eso año a año hace que uno crezca trabajando y teniendo una oportunidad de desarrollo profesional. En esta escuela y desde antes del Programa son muy celosos de su identidad institucional, por ejemplo cuando llegó el nuevo director, el señor Toledo, si bien lo hicieron sentir bien desde un principio, también le marcaron las reglas de juego: ‘nosotros queremos que usted haga esto’.”

El mito de “la Verón”, tal como lo mencionan todos en esta escuela, es el que da sentido a que niños y adultos estén abocados casi obstinadamente, cada cual a su tarea específica. Se trata de instituciones que, como la escuela brasilera, construyeron su propio mito, y en cuyo caso sería absurdo intentar explicar qué ocurre allí desde lo fáctico, desde una pretensión de describir la tecnología de su accionar para alcanzar los motivos de su éxito. El mito es indescifrable¹⁴. Pero en el tono que adquiere el relato, lo que se puede verificar es que es transmisible. Se “contagia” su contenido emocional, su espíritu pujante, su sensación de sentido compartido y eso es lo que ocurre con los nuevos maestros.

“Nosotros armamos una comisión de maestros [dice el director de la escuela de Paso de los Libres] que recibe y les hace conocer a los maestros nuevos, cuando llegan, cómo trabajamos nosotros. Como que le damos lección a los suplentes... Hubo muchas personas que no tomaron las suplencias porque aquí se trabaja demasiado”.

Los relatos, que se constituyen con los textos que cada uno aporta: docentes, mamás, papás, directores, políticos... cada uno desde su posicionamiento particular, dan cuenta del mito que va creando, sobre sí misma, cada escuela. Un mito se amasa con tesón, voluntad y también audacia. Los directores en estas escuelas decididamente se arriesgan a gestionar espacios y tiempos alternativos en el cotidiano escolar.

“Este hecho también representó un nuevo aprendizaje para el colectivo y la dirección escolar. Ese lugar, en ese horario (por fuera de la jornada escolar), en tanto las Maestras Comunitarias desarrollan su trabajo, también ‘es la escuela’. Igualmente, cuando las comunitarias están trabajando a cielo abierto o en los hogares, son espacios escolares distintos, pero son espacios escolares. Es la escuela que está fuera de la escuela en busca de los niños que deben estar en ella, pero no solos sino con sus familias”. Y más adelante agrega el documento: “Ahora bien, salir sí, pero salir en nombre de la escuela. Las MC salen de los límites físicos de la escuela pero lo hacen portando lo institucional. Es un trabajo que genera saberes que son ‘de ida y vuelta’; los asuntos del MC son asuntos ‘de escuela’, del colectivo institucional”.

Los maestros uruguayos salen de las escuelas para entrar a los hogares a enseñar a los niños junto con sus familias, también reúnen a los padres en lugares que habilita la comunidad, para compartir experiencias y afianzar el rol del adulto. Los padres brasileños entran a las escuelas a participar de las obras de teatro y a apoyar a los docentes y a los chicos en estas iniciativas; también los acompañan en las presentaciones fuera de la escuela. Los papás argentinos se encuentran en la escuela de sus hijos que tanto valoran, para que los docentes les enseñen a acompañar a sus hijos en las tareas escolares.

Los papás y los muchos abuelos a cargo de los niños y niñas participan de las experiencias que generan las escuelas paraguayas y aprenden con ellas a hacer un uso responsable del medio ambiente de la comunidad. Las maestras brasileñas y argentinas cruzan regularmente el puente que delimita una frontera para enseñar a alumnos que tienen una lengua materna diferente de la propia. Los directivos de estas

¹⁴ “La función del mito es ser un paradigma, un modelo de todas las acciones y decisiones humanas. El mito es lo que da sentido, es un horizonte de inteligibilidad, que posee un carácter legitimador (en el sentido de justificador). (...) El mito es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato, es el relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad. El mito aglutina, cohesiona ilusiones colectivas. Con él es posible un fondo común, intersubjetivo.” *Antropología simbólica y acción educativa*. Joan-Carles Mélich. Paidós. Barcelona, 1996. Pág. 72.

escuelas crean condiciones para que esto sea posible, promoviendo corresponsabilidades y habilitando la participación de todos.

2.2.3. La participación de todos: docentes, directivos, niños, familias, técnicos del nivel central y referentes comunitarios

La perspectiva de la formación integral no conlleva la idea de multiplicar las funciones y responsabilidades de la escuela sino que, por el contrario, apunta a recentrarla en la función específica que, en tanto instancia democrática y democratizadora, puede ser definida como la tramitación y recreación de las herencias culturales. La recuperación de la tarea pedagógica se ha convertido hoy en una demanda de la sociedad hacia la escuela. ¿Puede la escuela sola, sin el apoyo de políticas que la avalen, instrumenten y acompañen? El origen de las experiencias da cuenta de diversos vínculos establecidos con las políticas (ver Anexo metodológico).

¿Es posible que la escuela lleve adelante un proyecto potente sin concitar la participación y compromiso de todos o al menos de una mayoría? ¿Es correcto suponer que la escuela puede enfrentar los desafíos que hoy plantea la tarea de educar garantizando la inclusión social de los más jóvenes, sin un trabajo compartido con la comunidad? Nos referimos a esa configuración no muy precisa que comprende a padres, vecinos, asociaciones, organismos no gubernamentales, personas y grupos con inserciones en diversos campos de actividad, a los cuales solemos denominar “comunidad”.

Retomamos el testimonio del formador de docentes brasileiro, que desde su experiencia plantea que *“cada escuela tiene una historia. Es un profesor o la dirección de la escuela que está muy involucrada, siempre hay alguien de la escuela que acaba contagiando a los alumnos y a los padres. Y se percibe que los alumnos responden a ese llamado. (...) Trabaja [una profesora] y los padres se acoplan para darle continuidad. Y a los alumnos luego les va muy bien en la nueva escuela de la Red Provincial, que es muy diferente de la escuela municipal (en el sentido de más exigente).” (...)* *“Lo que la gente percibe en la Escuela Evanira es el colectivismo; (...) no es sólo una postura de respeto al arte. (...) La escuela tiene quien arrastra y el colectivo responde. Tiene una dirección muy involucrada... las relaciones, los vínculos.”*

El “colectivo” o la palabra “todos”, reiterada una y otra vez en el relato brasileiro, refiere aquí a los adultos a cargo de los niños desde distintos roles: *“El proyecto cambió la cara de la escuela, él mueve la escuela, desde el agente de portería hasta al director. Cuando hay ensayo, la escuela toda se mueve naturalmente (...)”.* Dice la directora de la escuela: *“(...) en verdad es un movimiento de todos los de la escuela. Es la escuela como un todo, son todos los alumnos, todos los educadores, incluyendo desde el agente de portería, la cocinera, la niña de la limpieza, todos. Cuando usted trabaja Arte-educación en la escuela, usted mueve la escuela. Tiene el padre que trae al hijo en horario diferente para una presentación. Viene otro para asistir al ensayo. (...) Todos se mueven, desde el personal de la limpieza que se preocupa por la limpieza del patio..., hasta el personal de la merienda colabora pues no puede retrasarse el horario del almuerzo. Y es tan bueno cuando usted ve al personal parando el servicio para asistir... Siento que ellos también creen en esto (...)”.*

Nuestros sistemas educativos tienen como marca de origen una tendencia al autoabastecimiento y a la autonomía en relación con el medio por lo cual frecuentemente cuentan con escasos dispositivos favorecedores del intercambio con

otras instancias sociales, locales o nacionales. **“Es bueno advertir que nuestra histórica y muchas veces estrecha lógica escolar ha logrado que aun en comunidades pequeñas, de cercanías de vínculos y de geografías entre sus miembros deba plantearse el problema de la relación escuela-comunidad en irónicos términos comunes al de las grandes urbes” (Baquero, 2005)¹⁵.** De modo que más que suponer una situación de articulación ya dada o de resolución formal, las experiencias en foco muestran que es necesario proyectar la construcción o el afianzamiento de estos vínculos como parte fundamental de la estrategia de mejora. En uno de los informes descriptivos de la Escuela del barrio Casabó de Montevideo, incluido en el documento, se plantea un estado de situación y, lo más importante, es que la escuela es quien asume como desafío y responsabilidad el establecimiento de un vínculo con el contexto:

“En reiteradas ocasiones, en reuniones del colectivo docente, ya se había planteado que “debemos trabajar para que esas interferencias desaparezcan mostrando claridad y compromiso en nuestros actos. Hemos observado que una de las fallas de esta comunicación no es sólo que la comunidad no se acerca a la escuela, sino que ésta tampoco se abre totalmente al contexto. Tendremos entonces que buscar mecanismos para realizar un adecuado y sincero intercambio entre todos los actores de la comunidad.”

Las experiencias ponen en juego distintas estrategias en relación con los intercambios con la comunidad. Algunas convocan y otras también, salen al encuentro de otros para participar o invitar a participar, con el objetivo de compartir información, de prestarse mutua colaboración y de establecer compromisos comunes. Es notorio que ningún testimonio atribuye alguna responsabilidad a los padres por actitudes de desinterés o desentendimiento por la escolaridad de los hijos. *“(…) los Maestros Comunitarios han elegido esta tarea y están dispuestos a experimentar nuevas formas de llegar a los niños y a sus familias. “Tenemos que salir de los muros de la escuela, si ellos no vienen a nosotros debemos ser los maestros quienes vayamos a buscarlos.”*

Es interesante reparar en “las familias” que se caracterizan en las experiencias documentadas, en tanto esa referencia permite comprender en alguna medida, la dirección que van tomando las experiencias mismas. Una cuestión común a las zonas rurales y de frontera de nuestros países es la movilidad de la población en busca de trabajo y de mejores condiciones de vida. Dice por ejemplo, la documentación del Paraguay: *“En los últimos tres años, la migración tradicional hacia las zonas urbanas y hacia otras rurales, propia del trabajo temporal de los jóvenes y adultos en las estancias, ha sido complementada o cambiada con la emigración hacia la Argentina y España. De ahí que las escuelas del área tienen una matrícula que varía cada año, pero con tendencia a la baja. También reciben alumnos trasladados de las zonas urbanas, que se mudan a la zona rural con los parientes, abuelos y tíos, a causa de la emigración económica de sus padres”.*

No deja de constituir un dato para las políticas públicas, que esta movilidad ponga a las mujeres, a las madres y muchas veces a las abuelas, especialmente en las zonas rurales, como ejes del hogar. Son ellas quienes responden eventualmente a la convocatoria de la escuela y, en menor medida, lo hacen los hombres.

¹⁵ En “De sospechar a producir la posibilidad. Aprender en la experiencia escolar”, en *“Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar”*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina) y OEA. Buenos Aires, 2005. Pg. 211.

“La escuela es punto de encuentro y convergencia pero no solo de niños sino también de las madres, abuelas y hermanas mayores. En fin, de las mujeres que quedan en la casa y se hacen cargo del núcleo familiar”, plantea el documento uruguayo y, más adelante, agrega: “Miércoles a miércoles, alrededor de las tres de la tarde [las maestras comunitarias] despiden al grupo de alumnos que trabajan en integración. Media hora después comienzan a llegar las madres. Algunas de ellas llevaron corriendo a sus hijos hasta su casa y ahora vuelven a su espacio ‘con alguna cosita para la merienda’. Concorre un solo papá (...).”

Mientras que la escuela paraguaya dice: *“En el 2007, el 90 % de los alumnos no viven con sus madres (sino con sus abuelos); antes era el 50 % (...).”* Y, más adelante, se agrega: *“En el caso de la escuela asociada, a la reunión convocada para la entrevista, sólo acudieron las madres, las mujeres, y por sus comentarios también demostraron estar informadas y atentas sobre el desempeño y los resultados de la escuela, con sentido crítico”. También el documento brasileño aporta en la misma línea que: “Son muchas las familias que tienen a la mujer como jefa y proveedora del hogar”. Algo semejante ocurre en el barrio de la periferia de Montevideo: “Aproximadamente el 35% de los padres se ocupan en tareas que no les brindan la seguridad económica necesaria (changas, actividades domésticas, obreros zafrales, hurgadores), mientras que la mitad de las madres son amas de casa que en la mayoría de los casos únicamente tienen el ingreso monetario del plan de emergencia (Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay) (...) Si bien más del 70% de los alumnos vive con ambos padres, generalmente la madre es la figura central estable, permanente, de referencia”.*

En la documentación de experiencias se caracteriza también a la población para la cual trabajan las escuelas. Una construcción demográfica particular es la que se fue constituyendo en la frontera argentino-brasilera, donde: *“Hay parejas formadas entre argentinos y brasileños con hijos de ambas banderas. Los alumnos pueden tener una mamá brasileña y papá argentino o abuelos brasileños. Este es el caso de la mayoría”. Otra configuración muy distinta es la que se describe en el documento uruguayo, respecto a Casabó, un barrio marcado por la pobreza y muchas veces asociado a situaciones de delincuencia, tráfico de drogas y otras cuestiones comunes a los barrios periféricos de las grandes ciudades: “Más allá de esta realidad la escuela 143 recibe a todos quienes elijan concurrir a sus aulas. La túnica blanca y la moña azul, uniforme que usan los niños que concurren a las escuelas públicas de todo el país, ocultan las diferencias (o lo intentan) y aunque algunos crean que estas familias únicamente mandan a sus hijos porque allí se da de comer, los maestros de Casabó saben, porque además lo han preguntado, que esos padres en su mayoría tienen la esperanza de que en la escuela sus hijos aprendan”.*

Y agrega el documento, en otro pasaje: *“un número significativo de padres son analfabetos por desuso, hecho que incide en su percepción acerca de la imposibilidad de intervenir en los asuntos escolares de sus hijos”, cuestión que en buena medida es decisoria para la experiencia emprendida en esta escuela, junto con otras del país. “El trabajo con familias en todas las líneas del programa es el aspecto que es posible calificar como ‘distintivo’ del PMC. (...) Los maestros y directores relacionan e identifican el PMC con la salida a la comunidad, con el trabajo en los hogares de los niños y niñas y con la presencia de las familias en la escuela. El PMC propone que el Maestro Comunitario desarrolle con las familias una serie de estrategias de manera de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de sus hijos. Pretende, además, brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos”. (...)*

“Esto implicaba dos escenarios de actuación: el barrio y la escuela. Pero en ambos debería tenerse en cuenta que el objetivo es lograr que los niños estén en la escuela, que regresen si se han ido, que permanezcan en ella y, además de estar, que aprendan” (...) “cuando las comunitarias están trabajando a cielo abierto o en los hogares, son espacios escolares distintos, pero son espacios escolares. Es la escuela que está fuera de la escuela en busca de los niños que deben estar en ella, pero no solos, sino con sus familias”. Esta tarea genera compromisos compartidos y formalmente establecidos. “En otros casos las Maestras concurrirán al hogar y el trabajo se desarrollará en ese ámbito. Habrá que firmar un contrato en el que todas las partes se comprometan a cumplir lo pactado: concurrir regularmente, presencia en el hogar del familiar que acompaña la tarea del niño y... no mucho más, solo querer encontrarse y poder hacerlo”.

- **La difícil pero posible convocatoria a las familias**

¿Cómo se logra llevar adelante con éxito la tan mentada y compleja “convocatoria a las familias”? “La convocatoria se realiza de manera diferente a otras que lleva adelante la escuela y que no logran la presencia efectiva de las familias. Se invita primero a los padres de los alumnos que son visitados en los hogares y éstos actúan como multiplicadores. Se realizan invitaciones personales y se manifiesta el objetivo de la reunión. No se trata de pedir cuentas por sus hijos, sino de reunirse para tematizar lo escolar, para aportar desde los saberes, para generar metas en común que garanticen la continuidad.” (...) “Se preocupan por venir, nunca faltan. A muchas de las madres las vemos en la escuela todos los días. Sin embargo, el día que vienen a la reunión se arreglan el cabello, se cambian la ropa, vienen de otra manera.”

“En el año 2006 las Maestras Comunitarias de Casabó integraron un grupo para las familias que logró reunirse sistemáticamente, una vez a la semana, y que perdura hasta hoy. Y como en todos los lugares donde se está trabajando con los grupos de familias, [las maestras] hacen referencia a la gratificación que resulta del encuentro con los adultos referentes de los niños. A los grupos concurren también familiares de otros niños que no están trabajando con el MC”.

Testimonia una madre: “Yo he mejorado; tú me veás un par de años atrás y yo estaba bastante cansada de la rutina. Cambió para bien esto de que yo saliera.” (...) “Transversalmente siempre está la temática de la escuela y de sus hijos y de cómo transferir esta confianza que van recuperando en sí mismos a estos chiquilines. Permanentemente se reflexiona acerca de cómo ahora van entendiendo cómo es esto de acompañar a sus hijos en el tránsito por la escuela. Se realizan actividades de todo tipo y se procura que la lectura y la escritura sean medios naturales de expresión para el grupo”.

Y agrega el documento respecto a la actitud de los maestros en relación con las familias: *“Permanentemente los maestros manifiestan un profundo respeto y comprensión para con las familias, su privacidad y sus condiciones de vida, registrándose en algunas ocasiones descubrimiento, sorpresa y conmoción frente a las condiciones de existencia por las que ellas transitan. Aparece la importancia de la construcción del encuadre interno para la salida a la comunidad. Este es reconocido como lo que permite delimitar las acciones, trabajar las pertinencias o no de éstas, al tiempo que sentirse cuidados y protegidos”.*

Si el documento argentino recoge en varios pasajes la idea de “empoderamiento” de los docentes, tal cual ellos lo mencionan, en la experiencia uruguaya se podría pensar más en términos de empoderamiento de las familias. “Así

es que el desafío es establecer primero vínculos de confianza para luego instalar procesos educativos que puedan recuperar y estimular los procesos de lectura y escritura y a la vez generar niveles de autonomía progresivos que la misma familia pueda sostener cuando la Maestra Comunitaria no está". Y también dice una maestra de Casabó: "Yo chocha, aprendí a estar con ellos, a ver cómo es que aprenden, a estar apoyándolos. Antes me ponía muy nerviosa y no sabía esperar a que pensarán... de ver a los Comunitarios me di cuenta un poco cómo es que yo puedo ayudarlos."

El documento brasilero también destaca el tipo de trabajo realizado con los padres por las educadoras, *"que consideraron importante hacer conocer el proyecto, que se entienda el significado de la experiencia para el aprendizaje y el desarrollo de sus niños y también, que participen y contribuyan con las actividades. Durante todo el montaje de 'Casa de Juguetes', la escuela mantuvo sus puertas abiertas de modo que los padres pudieran asistir a las sesiones teatrales de los niños, llamados de 'ensayo abierto'. Los ensayos se desarrollan de modo tal que los niños se sienten a gusto, en un clima lúdico y están muy lejos de constituir una actividad obligatoria, como históricamente los niños suelen sentir las rutinas escolares". (...)* *"Los proyectos de la escuela atraen a los padres, que comienzan a frecuentar el espacio escolar como algo que les pertenece. Son aceptados, respetados y convocados a la participación. Es común que en las escuelas haya quejas acerca de la escasa participación de la familia. Sin embargo, cuando esta comienza a formar parte integrante de la vida escolar para participar y comprometerse en el desarrollo de sus hijos, su presencia comienza a formar parte de la rutina".*

Por su parte, la escuela Verón, según se plantea en la narrativa, *"no solo educa a los hijos sino a los padres. Las maestras en la escuela Verón tienen un doble trabajo: se encargan de enseñarle a los padres inquietos que preguntan y a los hijos en la clase. O tal vez sea uno solo". (...)* *"Eso se dio siempre a través de los años, (dice la coordinadora institucional de la experiencia), se trata de mantener el grupo de maestros; esa forma de tratar a los papás, a todos se les explica por igual, no es que a unos bien y a otros mal, hace muchísimo que eso hace al prestigio de la Verón y las maestras que se incorporan a la escuela tienen que aprender a trabajar de esa manera".*

Las experiencias hacen homenaje al axioma de que educar es una responsabilidad política, en tanto crean y recrean condiciones para que todos tengan posibilidades de aprender, aún cuando su origen tienda a devenir en condena. Resulta particularmente conmovedora una escena que puede recrearse sin mucha dificultad: allí, en la única habitación en que transcurre la vida hogareña de las familias de Casabó, como en la de tantas barriadas pobres de nuestros países del Sur de América, alrededor de una mesa cubierta con un plástico cuyo destino más que proteger sea probablemente "tapar" los estropicios inevitables que producen las comidas, cambiar a los niños, planchar la ropa, hacer las tareas escolares, tal vez resolver algún trabajo menor... **En esa misma mesa están ellos, los representantes de dos polos que muchas veces se representan como contrapuestos e irreconciliables, escuela y familia, trabajando codo a codo, buscando el modo en que los niños aprendan las primeras letras, tomen el lápiz correctamente, agudicen su percepción jugando.**

Resulta una escena tan distante de aquellas en que escuela y familia cruzan sordos y mutuos reproches de ineficiencia o de no cumplir con un cometido que cada parte supone que corresponde a la otra, muchas veces con escasa consideración de los condicionamientos actuales y también de configuraciones que se fueron modificando. La familia es hoy otra cosa que lo que era hace dos o tres décadas atrás y la escuela tiene otras funciones y sentidos en alguna medida difusos, y otras

dinámicas que la diferencian de esa imagen que tendemos a idealizar con nostalgia por un pasado que de ser criticado pasó en muchos casos a ser contradictoriamente anhelado.

Maestra, madre, padre, tíos, abuelos y hermanos sentados en la misma mesa para aprender juntos algo más sobre la dignidad del conocimiento. La maestra “con su bata”, la madre, seguramente con su delantal de cocina. No hay confusión, cada uno en su lugar. La maestra es casi más maestra allí que en el aula. El niño tiene la oportunidad de aprender en la escuela, en el barrio y en el hogar.

2.2.4. Los destinatarios de las propuestas: *todos los niños y todas las niñas*

¿En qué lugar se pone a los niños y las niñas en estas experiencias? Ellos son sin duda los destinatarios de los proyectos, aunque en su devenir los adultos corroboren, no sin cierto asombro (que se denota en el énfasis que se pone en las narrativas sobre este punto), que todos aprenden: docentes, directivos y padres; o, si se quiere, que es condición de posibilidad de que **todos** los niños aprendan, que los adultos se involucren también en un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de cambio más o menos profundo, en sus concepciones y prácticas.

Pareciera que estas escuelas, merced a sus iniciativas, se posicionan en un lugar alternativo al de muchas escuelas que, acaso como las dos caras de un mismo fenómeno, suelen culpabilizar o victimizar a los alumnos por su propia historia y las consecuencias que ella tiene para el modelo escolar vigente. Estos docentes, en cambio, asumen esto como un desafío, problematizan la tarea y generan propuestas que, como en muchas ocasiones ellos mismos dicen: empoderan a los niños. Podría decirse que, mientras asumen su responsabilidad como adultos a cargo de la enseñanza, también logran en alguna medida hacer responsables a los niños de una parte del acto pedagógico.

Ninguna de las narrativas apela al término “educabilidad”, dando una señal de que las posibilidades de aprender de niños y niñas no se ponen en estas escuelas (o al menos a la luz de estos proyectos) bajo sospecha. **En todo caso, deciden poner a prueba la capacidad de la escuela de generar otras formas de organización y hacerse cargo del otro aspecto de la naturaleza política de la escuela, aquel que la “constituye un espacio público destinado a los niños, jóvenes y adultos, cualquiera sea su vida y condición”. “Sus condiciones de enseñanza, su organización de los tiempos, no deben vulnerar el derecho a participar de una experiencia educativa genuina tanto a los alumnos como a nosotros, los educadores” (Baquero, 2005¹⁶).**

Los relatos no transmiten miradas infantilizadoras de los alumnos, aquellas que muchas veces terminan dejándolos librados a sus propios designios de desamparo. Como testimonia una profesora de un Instituto de Formación Docente, en relación con los orígenes del Programa Intercultural Bilingüe: *“En general no teníamos una idea completa, acabada, de lo que sería o del significado que tendría o qué origen tenía el Proyecto. En la ciudad el comentario de la gente común era “para qué enseñarles portugués si ni el castellano aprenden”.*

Contrariamente, se confía en los niños y se disponen condiciones para que todos y cada uno aprendan a su tiempo y a su modo. En alguna medida, podrían verse estas experiencias desde la perspectiva de la educación integral, en el sentido

¹⁶ Op. Cit. Pg 215

de que disponen, cada una según su particularidad, de una oferta pedagógica y curricular con mayores posibilidades de diversificación que las clásicas y que contempla distintas formas de acceso al conocimiento a partir de estrategias singulares, según el caso. El documento de Brasil es muy explícito en este sentido:

*“El fracaso escolar ha sido atribuido a las características propias de los niños y de sus familias. Sin embargo, la organización de la escuela, su lenguaje, valores, actitudes y expectativas en relación con los niños de las clases populares, son los factores que producen el fracaso escolar y, como consecuencia, la exclusión social. **La escuela, impactada con las condiciones de vida de sus alumnos, no facilita el proceso de aprendizaje y la educación, afectando la autoestima y promoviendo que el niño no se sienta capaz de un éxito escolar, cuestión que acaba por determinar el fracaso escolar, que afecta a la identidad del individuo en su conjunto**”.*

Y entiende como escuela inclusiva “a aquella que asume su función de promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos. Es la escuela que recibe a todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad y se compromete en la tarea de garantizarles la posibilidad de vivenciar el éxito escolar, buscando, para todos y para cada uno, los recursos necesarios. Es la escuela que no discrimina al niño diferente, pero hace de la diferencia su desafío. Es la escuela que asume su responsabilidad de proporcionar a todos un derecho básico y universal: la educación, una de las condiciones para una ciudadanía completa y efectiva”.

El documento identifica aquellos factores que hacen realidad estos enunciados: *“La variedad de las actividades, su originalidad, la presencia de lo lúdico, la serenidad con que se aprenden las cosas que en otras situaciones se presentarían hostiles, el uso flexible y creativo de los espacios, la manera en que se disponen los tiempos de la escuela, la presencia constante de la risa y el acogimiento afectivo, la preocupación por todos los niños y la intervención y el acompañamiento en lo que cada uno de ellos necesita, la preocupación por el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos como responsabilidad del colectivo de la escuela, la consideración de que la escuela tiene que trascender sus muros, la participación en las actividades de la Secretaría, del Ayuntamiento y de otras instituciones públicas o privadas, convierten a esta en una **escuela verdaderamente inclusiva**”.*

Y, en este mismo sentido, aporta la experiencia de bilingüismo de las escuelas rurales del Paraguay, a partir de la implementación de la estrategia de integración a la enseñanza del guaraní: *“El cambio se notó muy pronto. Los niños se volvieron participativos, abiertos, porque se les daba la oportunidad para descubrir y expresarse, y eran el centro de la clase”. Y, más adelante, agrega: “Para el desarrollo de sus clases (habla de una maestra), utiliza estrategias variadas, como juegos, canciones, adivinanzas, visitas, recorridos, elaboración de materiales en algunos casos, para lograr los objetivos. Los niños crean sus adivinanzas, relatan sus cuentos en ambas lenguas, respetando el horario de cada una de ellas. Disfrutan de las actividades porque les gustan las propuestas, les permiten ser independientes, expresivos, creativos, ya no son tímidos como antes. Los padres están de acuerdo con el trabajo, apoyan y están atentos a lo que hacen sus hijos”.*

El “colectivo” o la palabra “todos”, reiterada una y otra vez, en todos los relatos para dar cuenta de los climas participativos que se generan en las escuelas en gran medida en derredor de las actividades de los proyectos, refiere al conjunto o a la mayoría de los adultos a cargo de los niños desde distintos roles, pero también y fundamentalmente señala que ningún niño o niña deja de ser destinatario/a del

proyecto, especialmente aquellos que presentan dificultades manifiestas en la integración escolar y en avanzar aprendiendo, por lo cual en ocasiones quedan fuera de las escuelas.

Las dos líneas de actuación que puso en marcha el PMC del Uruguay: las “*estrategias de alfabetización comunitaria*” y los “*dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos*”, tienen origen en un diagnóstico del problema y se traducen en decisiones que marcan un giro importante en las propuestas escolares, como la formación de grupos de Aceleración:

“En la escuela de Casabó, como en todas las escuelas, los niños que no pueden resolver su inclusión grupal generan siempre gran incertidumbre. Generalmente son niños con historia de fracaso escolar que se traduce en comportamientos que sobresalen en el aula: interrumpen el trabajo de los otros, no respetan su turno, tienen poca capacidad de escucha, son invasivos con el espacio del compañero. Generalmente son “los niños de los corredores” que hacen todo lo posible por salir de la clase y que entran en un círculo del cual les es muy difícil salir y en el que se conjugan los aspectos vinculares y las dificultades para aprender”.

Y se proponen: “(...) que el niño pueda construir y concebir una forma distinta de ser y estar en el grupo, a fin de desarticular el estigma que funcionaliza su rol en los grupos en la escuela. Se promueve una modalidad de trabajo en la que estos niños puedan reconocerse en un lugar nuevo y distinto, teniendo la posibilidad de construir formas diferentes de relacionarse con los otros. Las consignas de trabajo de espacio grupal tienden a que el niño se enfrente a objetos expresivos que medien su encuentro con el otro. Luego se implementan proyectos de trabajo que incorporan en forma simultánea tareas de corte expresivo, actividades lúdicas, que operan como actividades puente para incorporar la lectura y la escritura desde una perspectiva funcional al desarrollo del proyecto”.

Las experiencias dan lugar a infinidad de preguntas, algunas de las cuales nos permitimos formular. Por ejemplo, cuando la estrategia focaliza en los que tienen dificultades para aprender, aún cuando se trate de un diagnóstico de “fracaso masivo”, como hemos dado en llamarlo en los últimos tiempos para dar cuenta de un fenómeno de una magnitud que supera cualquier etiquetamiento de personas, ¿se estará realmente trabajando con “algunos” o esta decisión involucrará a todos de un modo u otro? Dicho de otra forma: ¿qué valores se enseñan en una escuela cuando son un puñado de niños quienes son reconocidos por sus logros o señalados por sus dificultades? Es interesante analizar la tensión que se plantea en algunos casos, entre “todos” y “algunos”, fundamentalmente cuando la estrategia es, por esencia, focalizada. Veamos lo que nos aporta la propuesta del Uruguay para pensar este tema:

“En la escuela de Casabó no se han dado muchos casos de Aceleración. Es que esta línea de trabajo es un lugar de tensión en la interna de la escuela. Las mayores dificultades las tienen los compañeros Maestros de Aula que sienten que no pueden resolver esto de explicar a los otros niños por qué el compañero que no estaba viniendo o que a veces se porta muy mal, tiene ahora la oportunidad de promover y saltar un grado en el transcurso del año. (...) Algunos de los argumentos que justifican la resistencia giran en torno a lo que la Escuela siente que “válida”, “a lo que se le dice al resto de los niños”, “a la promoción como premio o castigo.”

En esta línea, se plantea entonces que “es necesario problematizar acerca de los niños con los que se trabaja en la línea de Aceleración en tanto la integración a

ésta supone una oportunidad para producir logros en diferentes niveles: aprendizaje, integración, continuidad en el sistema educativo, disminuir el ausentismo. La estrategia pone en cuestión aquellas situaciones donde hay un problema de aprendizaje que amerita un abordaje específico, planteando la necesidad de diferenciar estrategias de 'apoyo' de estrategias de 'aceleración'.

Problematizar el apoyo, así como la aceleración, desafían a las escuelas a revisar sus dispositivos y tomar decisiones que, de no incluir al conjunto de los docentes, ponen en riesgo las iniciativas. Entendemos que las escuelas protagonistas de las narrativas generan, de un modo u otro, dinámicas y mecanismos para incluir a todos en las propuestas, a niños y niñas para quienes la escuela representa o no un desafío particularmente importante. Así se juega la situación en el proyecto de *Arte-Educación* del Brasil:

“En esta escuela (dice el texto brasileiro) para participar de los proyectos del arte, los alumnos ‘no son elegidos’ por sus capacidades para producir un resultado de ‘alto nivel técnico-artístico’. Contrariamente, se estimula a todos los alumnos a participar de todas las actividades, pero la decisión es tomada por el niño. Lo que interesa es la participación del niño en una actividad agradable y productiva, de modo que pueda revelar, desarrollar y perfeccionar sus potencialidades, que incluso pueden ser desconocidas para él y, sobre todo, para los profesores y la familia. Esta actitud, que puede parecer simple y obvia, es muy importante para una educación realmente inclusiva” (...)

“(...) Entre algunos de los casos contados por las educadoras, vale destacar la manera en que incluyen a los niños con diversos tipos de deficiencia en las actividades, haciéndolos participar activamente, integrándolos a la colectividad escolar, logrando que contribuyan con su participación y, principalmente, que vivencien situaciones que promueven su propio aprendizaje y desarrollo. Es muy interesante que, siendo la música una expresión percibida por el oído, las profesoras incluyen a un niño sordo en las actividades (...)”

Las narrativas incluyen numerosos testimonios en relación con el progreso de sus hijos e hijas. Una docente brasileira dice: *“¡Cómo creció! ¡La autoestima de la niña se fue para arriba! Era una niña quietita, cerrada, el aprendizaje era muy problemático. Con el montaje de ‘Casa de Juguetes’ A. fue sorteada para ser la ‘Mujer Maravilla’. Era todo lo que ella necesitaba: ¡ser la Mujer Maravilla! Era una niña que no hablaba con nosotros; ahora viene, saluda, besa, elogia. Nosotros se lo devolvemos también.”.* Y agrega la directora de la escuela: *“El arte-educación trata a todos por igual, y eso se refleja también en la clase. El alumno piensa que no va a conseguirlo y de golpe toma el micrófono y empieza a hablar. Hasta el mismo el padre que no creía en el potencial del hijo, se sorprende. Cuando vemos las fotos de las presentaciones, constatamos que son varios los casos de niños que tenían dificultad en la lectura, en la escritura, en las matemáticas y que empezaron a tener resultados positivos cuando comenzaron a participar del proyecto de arte-educación. La escuela trabaja arte-educación el año entero y todo el tiempo, junto a las actividades curriculares normales.”*

Decían también unos papás argentinos en un mensaje radial transcrito en la narrativa: *“queremos que sepan que estamos muy contentos con el proyecto de Integración, donde enseñan a nuestros chicos el Portugués; estamos seguros que lo que hoy Brenda está aprendiendo a través de juego de canciones, cosa que a todo chico le gusta, le va a ser muy útil y va a tener mucho peso en el futuro, cuando tenga que elegir su carrera, su profesión...”.*

Los textos cuentan, a través de distintas voces, casos de niños que tienen o tenían dificultades en la escuela como también de niños *“que demuestran altas capacidades para el trabajo artístico y que se revelan en las actividades desarrolladas en los Proyectos de Arte-educación”*. Así lo testimonia un docente, en relación con uno de los muchos casos de alumnos que registra la documentación:

“D. era un niño terrible, iba mal en la escuela, las profesoras lo creían un mal alumno. Pero cuando empecé a dar clase yo no lo consideré terrible. Los profesores insistían en que lo era, pero en mi clase no. Me gustaba cómo era él en mi clase; era un alumno que se concentraba. Con el tiempo, yo empecé a percibir que él tenía una afinación diferenciada de los otros (...) Y esto comenzó a incidir en la relación suya con la escuela. Empecé a darle cosas más difíciles. Le di un solo en una presentación; hice un arreglo. Era una presentación con músicos profesionales, un cuarteto de vientos. Puse a ese niño con otro que tocaba bien para hacer un solo de una canción. Puse dos porque en una presentación lo emocional es muy fuerte y de a dos da más seguridad. Era una canción italiana, ‘Dulce es sentir’, cantada por un tenor. Los profesores también empezaron a verlo de forma diferente. Hoy él toca saxofón en la Orquesta Pimentinhas. Fue uno de nuestros mejores alumnos, es uno de nuestros mejores músicos. Está terminando la Enseñanza Fundamental ahora y toca muy bien. Le está yendo bien en la escuela, no repitió el año. Yo puedo decir que él es exitoso en la escuela, no tengo ninguna duda.”

La escuela municipal Evanira Vieira Romão, articula con los Proyectos de *Arte-educación* de la Red Municipal de Educación, que también tiene un proyecto denominado *Violines en la Escuela*. Se trata de una iniciación a la música, el aprendizaje del violín y el montaje de la Orquesta de Cuerdas para niños de la Educación Básica. El profesor a cargo de esta iniciativa aporta un dato importante para las políticas educativas: *“(...) el sorteo de alumnos para el ingreso al grupo es una forma de evitar la selección previa de niños con características personales y socio-culturales más ventajosas. La intención es democratizar el acceso a una experiencia que fue tradicionalmente accesible para unos pocos privilegiados”*.

Lo cierto es que la experiencia que comenzó con cien hoy incluye a casi dos mil niños provenientes de diez escuelas de la periferia y, además, se sostiene con un sistema de tutorías que constituye en sí mismo otra iniciativa potente porque *“los tutores son elegidos entre los jóvenes que demuestran interés, capacidad musical y didáctica y que asumen el compromiso de continuar los estudios regulares, recibiendo la ayuda financiera”* que les permite dar continuidad a sus estudios musicales. Esta iniciativa se completa con el proyecto *“Camerata de Educadores”*.

Para terminar este apartado, hacemos nuestras las palabras de cierre de la narración brasilera, porque nos muestran qué ocurre cuando se propone que niños y niñas ocupen un lugar protagónico: *“Entre tantas situaciones creadas por la escuela focalizada por sus proyectos de Arte-educación, se puede destacar una, que generalmente no entra en la consideración de los análisis. Es la presentación en los escenarios y en las plazas públicas de un trabajo bien hecho, organizado y bello, realizado por niños y que se traduce en aplausos, aprobación y elogios. Son momentos donde cada niño se siente reconocido y valorado, capaz de aprender, de producir y de hacer bien las cosas. Ésta es una experiencia de éxito, de todos y de cada uno. Esta experiencia y, sobre todo, su continuidad, constituyen elementos que integrarán la historia de vida de estos niños. Seguramente formarán parte de una identidad que pueda confiar en las posibilidades de realización personales y grupales. Y esto no es poco. Es una huella que puede preservarse a lo largo de la vida de quienes hoy son niños y niñas. La escuela puede ser el espacio donde tengan su germen cuestiones de tal magnitud”*.

2.2.5. El aprovechamiento de los recursos

La llegada de un programa de política educativa a las escuelas implica, junto con una serie de líneas de acción que se ordenan según un propósito central, el suministro de diversos recursos: programas de capacitación para los docentes, instancias de asesoramiento y seguimiento de especialistas y/o recursos didácticos, equipamiento escolar y/o edilicio; u otros, como el financiamiento de viajes de trabajo o de intercambio con otras escuelas. Sin embargo, esto garantiza por sí la mejora escolar o el comienzo de un proceso a transitar en el que la propuesta pedagógica sea revisada en pos de dar lugar a la inclusión de todos los alumnos y alumnas. Sin duda son necesarias otras condiciones, tanto en las escuelas como en el ámbito de las políticas centrales.

De un lado, pesa tanto cómo la escuela cuenta la historia de otras iniciativas escolares desarrolladas con anterioridad a la nueva propuesta, cómo tramita su conducción las necesidades y oportunidades de cambio, y otros aspectos, muchos de los cuales han sido objeto de reflexión en el presente documento. Del otro lado, la continuidad de las políticas y la articulación de líneas entre distintas agencias e instancias de gobierno, por nombrar algunas, constituyen también condiciones de posibilidad y, si se quiere, de garantía de que los recursos invertidos tengan un impacto medianamente efectivo en la oferta educativa escolar. Veamos qué dice al respecto la documentación de las experiencias seleccionadas:

El documento del Paraguay explica: “El Consejo Escolar de la Escuela recibió el apoyo de Global Infancia, una organización no gubernamental (ONG) dedicada a la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes¹⁷, desde el segundo año de implantación del Programa Escuela Viva y durante cinco años. Con ellos fortalecieron el trabajo de las coordinaciones del Consejo, instalando la capacidad de apoyo de los niños en la gestión: en el facilitador y en todos los docentes de la escuela y el Colegio. Las reuniones fueron mensuales. Trabajaron por aula el protagonismo infantil, el Consejo de Grado y el Consejo Escolar. El seguimiento se hizo con los técnicos de Escuela Viva I”.

Por su parte, aporta la narrativa brasilera: “Los buenos resultados conseguidos por estos proyectos llevaron a la Secretaría de Educación a sostener la propuesta de actividades artísticas para algunos alumnos, incluso después que salieran de la Red Municipal. Así, el profesor capacitador de docentes creó el Grupo de Musicalización Infantil de la Comunidad. Componen este grupo “ex”- alumnos de tres escuelas, entre ellas la Escuela Municipal Evanira Vieira Romão. En estos proyectos, los padres asumen la responsabilidad de llevar a los niños al curso y a las presentaciones. Como cuenta el maestro: Debido al éxito conseguido con los educandos en el Proyecto Violines en la Escuela, no sólo en relación al aprendizaje musical, sino también en su escolarización, el Departamento de Educación de la ciudad decidió crear el proyecto citado, Orquesta de “Pimentinhas” que permitió la continuidad de las actividades. (...) Este proyecto financia los Arte-educadores, los instrumentos necesarios, los materiales y el espacio físico, y cuenta con la participación de los padres de los alumnos”.

Y, más adelante, el documento sigue destacando la continuidad entre el Proyecto Político Pedagógico de la Red Municipal y el Proyecto Pedagógico de la Escuela: *“Para materializarse en el cotidiano de los alumnos, la conducción estimula y apoya el trabajo colectivo de los profesores. Ofrece las condiciones para la realización*

¹⁷ Ver www.globalinfancia.org.py, para más información sobre la ONG.

del trabajo, desde la existencia del espacio físico, al incentivo para la producción y la ampliación de los trabajos en curso en la escuela. Una condición de fundamental importancia es el Programa de Formación Permanente”.

Todas las experiencias documentadas dan cuenta de articulaciones que exceden las establecidas entre las escuelas y las instancias centrales del gobierno de la educación. Sin embargo, en relación con este vínculo, sin duda las instancias de capacitación de los docentes son destacadas como un recurso clave. *“La presencia activa del profesor como sujeto de los cursos de arte-educación distingue este proyecto de muchos otros. **El profesor no es un intermediario entre el arte y los alumnos, sino alguien que también usa el arte y produce (...). Los profesores que participan de los cursos de Arte-educación desarrollan sus potencialidades artísticas y, al mismo tiempo, llevan para el colectivo de la escuela, y no sólo para sus alumnos, la experiencia educativa del arte. Hay una triple función de los cursos de Arte-educación: desarrollo personal del educador, incentivo al trabajo pedagógico colectivo y ampliación de las ocasiones de enseñanza-aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos”.***

“Desde el 2001 y 2003 al 2006, los técnicos del Programa Escuela Viva, Equipo Rurales y del Plan Piloto de la EBI, respectivamente, les capacitaron en la escuela centro, para ejercer el rol de coordinadores de los Círculos de Aprendizaje. Además, en el 2006, se capacitaron con los coordinadores de la Etapa 5 (a nivel departamental) en Matemáticas”. Y, más adelante, agregan: “La directora de la escuela centro coincide con el director, y asegura que “la forma en que trabajamos nos ayudó, porque hacíamos círculos de aprendizaje, círculos de gestión escolar, jornadas de capacitación con las escuelas asociadas aquí en la escuela, con los técnicos del Programa. También hacíamos jornadas de capacitación, seguimiento y evaluación en el Distrito, incluyendo a las otras áreas educativas, y a las supervisiones pedagógicas. Siempre analizábamos nuestras fortalezas y debilidades, y tomábamos compromisos cada uno, como equipo técnico local (escuela centro y asociadas), y equipo técnico zonal (supervisores y técnicos de las supervisiones)”.

Las instancias de capacitación se vitalizan también entre docentes y en la misma experiencia, cuando se habilitan espacios para el intercambio y la reflexión, en el mismo devenir de las propuestas. Así lo manifiesta la narrativa argentina: *“Desde el Programa Intercultural y Bilingüe se presta atención a lo que realizan los profesores brasileños y eso refracta la mirada hacia los docentes de la Verón. Mirarlos a ellos provoca la reflexión sobre sí mismos; la comparación permanente, en términos de similitudes y diferencias, acerca de la manera de enseñar. El vínculo estrecho con los alumnos y con los adultos las impulsa permanentemente a debatir sobre cómo hacen esta pedagogía de frontera. Ese proceso afirma y modifica su modo de ser docentes”.*

- **Algunas condiciones institucionales: sostén y continuidad, identificación con el proyecto, evitar la dispersión...**

En ocasiones, ciertas condiciones institucionales como la posibilidad de detenerse a reflexionar sobre lo que ocurre y tomar decisiones con cautela, generan garantías de supervivencia y avance de las propuestas, incluso generando límites que la contienen. La escuela de Casabó presenta un ejemplo que da cuenta de lo dicho:

“[En la escuela] no se han dado muchos casos de Aceleración. Es que esta línea de trabajo es un lugar de tensión en la interna de la escuela. Las mayores dificultades las tienen los compañeros Maestros de Aula que sienten que no pueden resolver esto de explicar a los otros niños por qué el compañero que no estaba

viniedo o que a veces se porta muy mal tiene ahora la oportunidad de promover y saltar un grado en el transcurso del año. (...) Algunos de los argumentos que justifican la resistencia giran en torno a lo que la Escuela siente que 'válida', 'a lo que se le dice al resto de los niños', 'a la promoción como premio o castigo'. Es necesario problematizar acerca de los niños con los que se trabaja en la línea de Aceleración en tanto la integración a ésta supone una oportunidad para producir logros en diferentes niveles: aprendizaje, integración, continuidad en el sistema educativo, disminuir el ausentismo. La estrategia pone en cuestión aquellas situaciones donde hay un problema de aprendizaje que amerita un abordaje específico, planteando la necesidad de diferenciar estrategias de 'apoyo' de estrategias de 'aceleración'.

La experiencia de salir de las paredes de la escuela y entrar en otras realidades escolares con rasgos que en alguna medida pueden ser compartidos pero que, en otra, en función de culturas institucionales y regionales distintas, marcan diferencias, es un recurso que permite ampliar la perspectiva de los docentes y también del trabajo escolar. Así lo expresa la narradora en Pedagogía de Frontera:

"Una ventaja para el proyecto es que aquí (en la Argentina) el personal se mantiene y si alguien se va, se suma desde otro lugar. El grupo se agranda y fortalece. Lo que pasa es que ellos (los colegas brasileros) están inmersos en muchos proyectos al mismo tiempo, por eso a veces abandonan éste y se colocan en otro. En la misma escuela el personal no es permanente, se van de las escuelas municipales a las estadaules y algunos desisten hasta del barrio de la CAIC. Se encuentran en el lugar con esa realidad y no duran mucho, renuncian. Una cosa es entenderlo desde lo que nosotros contamos y otra es ir y verlo. Nosotros los admiramos por el esfuerzo que hacen todos los días. Las familias reciben becas para los alumnos y ellos controlan mucho si los chicos asisten. También reciben asistencia sanitaria, los compañeros te dicen: 'no vino porque fue a vacunarse, a control médico'."

Y agrega una docente de la misma escuela: *"En mi interpretación ellos priorizan la contención, una socialización, que los niños estén adentro y lo poquito que aprendan a ellos les sirve. Hay muchos chicos rescatados de la calle, por eso la diferencia para nosotros es muy grande. Además, si bien ellos tienen más días de clase por año (más de doscientos pero menos de doscientos diez), no necesariamente son más para el Programa. El año pasado empezamos el cruce [del puente fronterizo] en junio".*

La narrativa paraguaya da cuenta del aprovechamiento de los múltiples recursos que el programa puso a disposición de las escuelas rurales en foco y cómo estos permitieron movilizar los propios de las escuelas: *"En la Escuela Ma. Luz Bella Fleitas (centro) los profesores entrevistados también destacan la importancia de los Círculos de Aprendizaje como la estrategia que les permitió mejorar su práctica. En el primer año fueron mensuales, después, cuando contaron con los materiales nuevos, ya los espaciaron, según sus necesidades. (...) Los círculos fueron cambiando; los docentes sugerían los temas y se trabajaba por ciclo (1º y 2º de la educación escolar básica.) Al principio no se suspendían las clases, sino que los padres venían a trabajar con los niños como suplentes, dos padres por aula. En algunos casos, se planificaba y se pedían los materiales necesarios. La base de la planificación con los padres eran las reuniones. Actualmente, sólo se reúnen con los compañeros con quienes tienen que trabajar algún tema fuera del horario de clases. Para la articulación del preescolar y el primer grado también se hicieron reuniones con la técnica zonal".*

"La EBI empezó con el primer grado, y la práctica docente mejoró con el uso de las fichas, pero sobre todo con la elaboración de los materiales, y las salas textualizadas, es decir, ambientadas con abecedarios, imágenes con textos en ambas

lenguas, paneles, entre otros. (...) Además, en la organización y relación EGE – ACE se realizó la construcción y el equipamiento de la biblioteca en la escuela centro, y de un nuevo pabellón con tres aulas, así como del aula del preescolar, en la escuela asociada. En ambos casos, las ACE obtuvieron recursos financieros del Programa Escuela Viva 1 y Escuela Viva desde la educación inicial, respectivamente, y de la Gobernación del Departamento de Paraguari”.

2.2.6. La centralidad de la enseñanza y el aprendizaje

A través de distintos recorridos las experiencias documentadas hacen pie en la enseñanza y en habilitar espacios y condiciones para el aprendizaje, como estrategia fundamental de inclusión educativa. Y aunque esta afirmación pueda parecer una mera descripción de lo habitual en las escuelas, no lo es. Penosamente, sabemos que las condiciones de precariedad de vida de amplios o mayoritarios sectores de la población infantil traccionan en el día a día escolar al despliegue de funciones que conviven con mucha dificultad con aquella que sería la función específica de una institución educativa.

Mientras que el PMC del Uruguay se aboca abiertamente a resolver los problemas de alfabetización, el Plan Piloto de la EBI del Paraguay da lugar a una dinámica bien pautaada para el interjuego escolar entre las dos lenguas en que se expresa la cultura nacional (guaraní y español) resultando una estrategia que impacta notoriamente en el rendimiento de los alumnos. El proyecto Intercultural Bilingüe, por su parte, enriquece la oferta educativa de una escuela de reconocido prestigio en una comunidad signada por la compleja y multifacética convivencia entre ciudades pertenecientes a dos naciones con lenguas distintas: Argentina y Brasil. Finalmente, si bien se nos informa poco de la prehistoria del proyecto de *Arte-Educación* en la escuela focalizada del Municipio brasileiro de Guarulhos, quedan ampliamente documentadas las implicancias que tiene el trabajo artístico en los procesos de inclusión educativa, en tanto abre múltiples posibilidades a la enseñanza y al aprendizaje.

Las experiencias en su conjunto aportan respuestas a preguntas que nos formulamos con insistencia en el campo educativo: ¿Qué condiciones institucionales promueven una convivencia que favorezca el trabajo escolar? ¿Cómo lograr que las prácticas, ese “hacer” en que se ponen en juego los saberes de cada uno, se puedan convertir en experiencias, es decir, en situaciones de transformación interior de los sujetos, resultantes de esas prácticas? ¿Cómo dar lugar a que, más allá de las rutinas, las experiencias alberguen la sorpresa, la tolerancia frente a lo incierto, la posibilidad de someter a juicio los saberes, corriendo un poco las fronteras del no-saber?...

Dice la documentación brasileira: *“En las muchas entrevistas realizadas, todos - educadores, alumnos y padres- hablan de la calidad del trabajo pedagógico de la escuela y de la inclusión de todos en la realización de las actividades. Tienen conciencia de que en esta escuela se ofrece una educación de calidad y se sienten orgullosos por ello. Por esta razón, quizás, todos quieren hablar sobre lo realizado. Sin embargo, nunca la historia gira en torno al propio trabajo, sino a los resultados de la participación del grupo y al aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles en la escuela, en la SME y en la ciudad. Existen muchas pruebas de que estos recursos son utilizados en la vida escolar con creatividad y originalidad”.*

El interés de los niños y de las niñas es construido en estas escuelas en los intercambios, diciendo y escuchando, en contacto con estímulos diversos que ofrece

el contexto escolar y las comunidades de pertenencia, y favoreciendo el acceso al conocimiento en distintos espacios y tiempos. La oferta educativa de estas instituciones, conmovida por los proyectos que hicieron suyos en línea con los programas centrales y sus recursos, se asienta en una apertura de las puertas de la escuela para que el arte, la cultura y sus lenguajes entren y también para que se salga a su encuentro, como una invitación a recrear y a explorar las diversas formas en que es posible expresar ideas, sentimientos y emociones y proyectarse hacia adelante.

Los proyectos de *Arte-educación* son centrales para el Proyecto Político Pedagógico central y constituyen una de las bases del Programa de Formación de Educadores. Su propósito, como se dice en el documento brasileño, “es democratizar el acceso a los patrimonios culturales de todos los educandos y educadores”. El proyecto bajo foco no es el único de la escuela, pero muestra cómo el trabajo pedagógico se puede enriquecer con el *arte-educación*. *“El arte no es un contenido curricular aislado, sino que se combina con el trabajo pedagógico colectivo; considerado como actividad artística, permite que el niño desarrolle (...) un sentido de organización de sus experiencias.”*

Y en el documento se completa la idea, más adelante, afirmando: *“El acceso al arte es un derecho de todos y forma parte del proceso de humanización. El trabajo con la expresión artística propicia situaciones placenteras para los niños, haciendo de la escuela un lugar agradable. Pero, por otra parte, el arte puede ser un instrumento de gran alcance para el trabajo pedagógico, contribuyendo al aprendizaje de los contenidos escolares. El Arte-educación incorporado a las actividades de la escuela se convierte en un facilitador del aprendizaje y, por esta razón, un medio para confrontar al fracaso escolar, por lo tanto, un instrumento para prevenir la exclusión de los alumnos de la escuela. Es decir, los proyectos de Arte-educación son grandes aliados para la concreción de una escuela inclusiva. (...) La realización de las actividades de los proyectos de Arte-educación permiten demostrar cuánto la música, por ejemplo, contribuye al proceso de alfabetización. Todos los alumnos que participaron del proyecto lograron alfabetizarse, a excepción de dos de ellos que están trabajando para lograrlo...”*

“El PMC se propone lograr dos objetivos esenciales: mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar y brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. (...) A través de las estrategias de acercamiento a los hogares, realizan una tarea de alfabetización del niño, en un trabajo conjunto con el adulto. Con los mayores se implementa un proceso tendiente a problematizar el vínculo educativo con el niño, facilitando la adquisición de habilidades y actitudes que favorezcan la inclusión de sus hijos en la escuela, generando un proceso educativo a dos vías: hacia la madre, padre o familiar, dotándolo de herramientas que puedan ubicarlo como educador de los aprendizajes escolares de sus hijos. Hacia los niños, proponiendo un espacio educativo atractivo con temáticas vinculadas con su cotidianeidad, sus intereses y motivaciones”.

Las experiencias ponen en juego estrategias concretas de inclusión. De un modo u otro, nadie, así esté determinado por su dominio lingüístico, por sus limitaciones para expresarse o por sus dificultades físicas o cognitivas, parece quedar afuera. Al menos, todos tienen a su disposición más oportunidades para aprender... y aprenden. Son los adultos de las escuelas, como se viene acentuando, quienes asumen que involuntariamente pueden desmerecer los saberes y necesidades de los niños, las niñas, y de sus familiares o convivientes.

Las siguientes son palabras de una profesora que participa de la experiencia de bilingüismo en el Paraguay: *“Antes, nosotras traducíamos nuestro programa de estudios del castellano al guaraní para que nuestros alumnos nos entiendan, y ellos tenían que traducir lo que entendían al castellano. Y entendían el castellano, pero no les servía para expresarse, no producían, sólo podían contestar en forma muy sintética lo que comprendían. Ahora, los niños del primer grado desarrollan la clase en guaraní de lunes a jueves durante tres horas por día, y en castellano la hora restante, y los viernes, en castellano. Ya no se burlan de los compañeros que hablan castellano en forma corrida, ya todos hablan castellano cuando quieren”.*

“Algunos casos relatados por los profesores [del proyecto de Arte-Educación], demuestran cómo el trabajo provocó avances verdaderos en el desarrollo escolar de muchos alumnos. [Una profesora] cuenta el caso de algunos niños que, con este proyecto, rompieron con el círculo vicioso de la reproducción del fracaso escolar. Esto da la pauta de que algunos proyectos pueden revertir la situación de aquellas escuelas en las que la manera de organizar las actividades pedagógicas y tratar a los niños de las clases populares, acaban por producir el fracaso escolar. El niño comienza a ser visto como el poseedor de las dificultades de aprender y desenvolverse, pero es la escuela quien sin desearlo está desmereciendo su saber y sus necesidades. En este proyecto la escuela crea situaciones y contribuye con eficacia a que los niños que están en riesgo pedagógico puedan sobreponerse a sus dificultades y desarrollarse”.

El significado que la participación en los proyectos de arte, asume en la vida de los alumnos se puede resumir en el análisis hecho por una de las personas que reconstruyó esa experiencia para documentarla: *“De un modo general, fue posible observar el valor que los ‘pimentinhas’ dan al violín. En la mayoría, son conscientes de los cambios que la orquesta causó en sus vidas e incorporan esos cambios en el día a día: en la escuela, en la familia, en la convivencia con los amigos. La disciplina y la concentración parecen ser unos de los puntos principales, además de la relación que se establece entre los integrantes de la orquesta, formando una familia. La impresión que da es de un sentimiento de realización, de ‘poder’ y de amor al arte.”*

Por su parte, la metodología del Plan Piloto de la EBI del Paraguay también asume que las limitaciones no residen en las capacidades de los niños y niñas, sino en las prácticas escolares mismas, y esta comprensión se traduce en desafíos para los adultos a cargo. *“[El Plan Piloto] definió, orientó y organizó el trabajo docente con los niños y niñas guaraní-hablantes, porque la alfabetización en guaraní y la incorporación gradual de la segunda lengua les permite trabajar las competencias lingüísticas de comprensión oral (escuchar y hablar), y escrita (leer y escribir) en la lengua materna, al mismo tiempo en que se desarrollan otras competencias como las de la identidad, autoestima y autonomía, aspectos no atendidos en la práctica tradicional del docente de primer grado, basada en la traducción de la clase en castellano al guaraní para los niños guaraní-hablantes”.*

En las experiencias narradas, la socialización escolar parece ser concebida no tanto como un proceso de configuración de las personas de acuerdo a estándares escolares o de ciertos estereotipos para los que deban ser preparados los niños, sino desde una perspectiva de acceso a articulaciones múltiples en distintas dimensiones, desde lo local a lo global. Tal vez esta sea una de las claves por lo cual estas experiencias constituyen alternativas concretas a los procesos de exclusión y de discriminación. Vale destacar que en ellas no se insiste en que hubieran necesitado desarrollar un gran despliegue de actividades diagnósticas para determinar el estado de situación de los conocimientos, de las habilidades u otras cuestiones.

En las narrativas tiene más presencia la preocupación por reconocer al otro, por preguntarse, como dice Nuria Pérez de Lara, quién es el “otro de la Pedagogía”¹⁸, por darle lugar a su palabra, a sus posibilidades en potencia o ya florecientes de expresarse y de aprender. Se plantea en todas ellas la decisión de otorgar y confirmar a todos los niños y las niñas un lugar de alumno, con eje en la enseñanza y el aprendizaje, en su derecho a ser educado.

Parafraseando a Flavia Terigi, insistimos en que los niños con sobreedad lo son en una escuela graduada, es decir, no son portadores de ese atributo. Del mismo modo, las madres adolescentes son destacadas en los ámbitos escolares por este rasgo, porque encuentran dificultades para sostener su escolaridad con regímenes exclusivamente presenciales; si así no fuera, serían simplemente “alumnas”. De igual modo, en los proyectos escolares bajo análisis en este documento, podría decirse que los alumnos del barrio Casabó de Montevideo no son “desertores” sino que es la escuela quien asume haber “desertado” de sus vidas y sale a golpear la puerta para alfabetizar en el hogar. La escuela Evanira Vieira Romão, de Guarulhos, se cuestiona la descripción realizada sobre sus alumnos acerca de que “no se expresan” (y por lo tanto, no aprenden) y abre las ventanas a distintas expresiones artísticas (música, canto, teatro, plástica) para descubrir que era cuestión de dar oportunidades.

Finalmente, no deja también de constituir un dato para quienes producen conceptualizaciones pedagógicas en escuelas, agencias centrales, centros académicos, institutos de formación y otros, conceptos que traccionan sentidos y prácticas; que escuelas como “la Verón” de Paso de los Libres, o la Doña Ma. L. B. Fleitas y la Capitán de Ing. Alfredo Pla, del distrito de Quiindy, hayan tomado el camino trazado por los programas centrales para incorporar a la enseñanza lenguas que, de un modo u otro, forman parte de la identidad de las comunidades de pertenencia y de cuyo reconocimiento o negación depende en gran medida la posibilidad de inclusión educativa y social de los niños y las niñas que, con ese norte, son sus alumnos y alumnas.

¹⁸ En “Escuchar al otro dentro de sí”. Clase de Nuria P. de Lara. 2005.

Anexo metodológico

La documentación de experiencias a través de narrativas

La documentación de experiencias que da origen a este documento

La *Documentación de Experiencias Escolares* fue uno de los componentes del proyecto hemisférico: “*Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*”, e intentó responder en alguna medida a la inquietud expresada por los países del MERCOSUR de iniciar un proceso de documentación de la gestión de algunos de sus programas y estrategias destinadas a fortalecer las trayectorias escolares de niños, adolescentes y jóvenes. El propósito final fue disponer de insumos significativos para los procesos de revisión de políticas educativas y el diseño de nuevas alternativas.

En este sentido, el proyecto se propuso transitar el camino que en ocasiones logra conectar a las políticas centrales de inclusión, con las micro-políticas de algunas escuelas que intentan de distinto modo, responder a la problemática del fracaso escolar, haciendo suyos los recursos materiales y simbólicos que las primeras (ministerios y otras agencias de gobierno) ponen a su disposición, en línea con ese propósito.

La producción lograda constituye una oportunidad para ensanchar y tal vez profundizar la mirada sobre la vida que cobran esas líneas políticas específicas, en las instituciones y en sus prácticas. Cabe mencionar que el proceso de documentación otorgó un protagonismo al conocimiento que generan las iniciativas potentes desplegadas por las instituciones educativas, cuando ponen en marcha procesos de indagación y de reconstrucción de los rasgos principales, concitando distintas voces en relación con recorridos compartidos y aprendizajes colectivos.

El movimiento aspiraba transparentar en alguna medida, aquellos procesos en que se concretan, recrean y resignifican en las escuelas las políticas educativas sostenidas por los gobiernos, muchas de las cuales pueden haber obtenido inspiración o fundamento en esas mismas experiencias. Se planteó en este sentido, como una oportunidad para reflexionar sobre los relatos e historias que portan sus protagonistas, para comprender qué es lo que allí ocurrió, cómo ocurrió; cómo lo valora cada uno de los sujetos y el conjunto; qué preguntas se hacen desde cada particular posición; qué volverían a elegir y qué descartarían, en qué medida y en qué tiempo se apropiaron de las orientaciones y de los demás recursos que les ofrecían los programas o proyectos de política educativa; y otras tantas cuestiones que pueden plantearse cuando, muy implicados con los hechos, pero a cierta distancia de ellos, se puede pensarlos, revisarlos y analizarlos al convocarlos desde el relato oral o escrito y de otros registros recopilados, como fotos y videos.

El documento, editado a mediados de 2008, reúne un conjunto de experiencias que los distintos países escogieron para su documentación por considerarlas potentes, entre otras tantas, en relación con el movimiento institucional y el impacto sobre los procesos de inclusión educativa que generan. La publicación, gestionada desde la coordinación regional del Proyecto, en la Argentina, logró concitar las narraciones de cuatro experiencias de países del MERCOSUR, a saber:

Brasil:

Arte-educación en las escuelas: en busca del suceso escolar.

Escuela Municipal Evanira Vieira Romão, ciudad de Guarulhos.

Paraguay:

Dos experiencias de educación bilingüe intercultural en escuelas rurales del Paraguay. *Historias entrecruzadas sobre la incorporación de innovaciones educativas y la participación de la comunidad educativa en el proceso de reflexión – acción – reflexión.*

Escuela Básica N° 325 Doña María Luz Bella Fleitas y Escuela Básica N° 1340, Capitán de Ing. Alfredo Pla, distrito de Quiindy, departamento de Paraguari.

Uruguay:

Programa de Maestros Comunitarios.

Experiencia de la comunidad escolar de la Escuela N° 143 del barrio Casabó, ciudad de Montevideo.

Argentina:

Pedagogía de la frontera.

Programa Intercultural Bilingüe de Frontera. Escuela No 667 Vicente Eladio Verón, JIN N° 49, Paso de los Libres, provincia de Corrientes, Argentina. Escola CAIC, Uruguayana, Brasil.

El presente documento reúne algunas reflexiones respecto del contenido de las narrativas nacionales. Sin duda el material publicado es rico y multifacético y, fundamentalmente, habla por sí mismo. Es claro que cualquier intento de atraparlo en categorías conceptuales estrecharía sus posibilidades y correría el riesgo de resultar ciertamente contradictorio con el ánimo que inspiró la construcción de las narrativas y su documentación y además, con uno de sus propósitos, cual es: ofrecerse como invitación a lecturas múltiples, a procesamientos singulares que empáticamente pudieran convocar los relatos en otros docentes y pedagogos.

Sin embargo, estas páginas fueron delineadas en consideración al propósito de constituirse en un insumo válido para revisar algunas decisiones de política educativa y/o inspirar el diseño de otras iniciativas a favor de la inclusión y, si se quiere, para ofrecerse como una invitación a leer las narrativas (si es que ya no se hizo), a pensar juntos en lo leído, a animar otros diálogos entre colegas, sean éstos técnicos en educación como también docentes en ejercicio, padres o estudiantes del magisterio.

Consideraciones acerca de lo metodológico

"A Ricoeur le gusta llamar la atención sobre el parentesco que existe entre *estar en la historia* y *contar algo acerca de ella*, señalando que entre ambos casos hay una especie de *mutua dependencia*. La forma de vida a la que corresponde el discurso narrativo es nuestra condición histórica misma". (J. Bruner, cita a Ricoeur)¹⁹.

El proceso de adentrarse en el mundo escolar para observar, indagar y sistematizar información sobre sus experiencias pedagógicas con el fin de documentarlas, podría formar parte de otros destinos: una investigación cualitativa,

¹⁹ Burner J., cita a Ricoeur en *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos aires, 2003.

una indagación evaluativa,... Sin embargo, esta propuesta, desde su formulación, tuvo intenciones clara y deliberadamente distintas a las de generar un conocimiento pedagógico alternativo (como lo haría una investigación), o brindar parámetros para evaluar las experiencias en función del marco que le otorga el programa correspondiente. El propósito fue otro y, consecuentemente, la propuesta metodológica se diferencia también de las que pudieran sostener las anteriormente mencionadas.

Sucintamente, podríamos apuntar que una investigación cualitativa es un proceso de indagación, de búsqueda de datos, indicios y claves que posibilitan la reconstrucción, para su comprensión, del objeto (sucesos, experiencias, conductas, etc.) que se ha recortado para tal fin. En este punto, sin duda, se detectan coincidencias con nuestra propuesta. Sin embargo, una investigación supone ante todo la formulación de una pregunta o de un problema, así como la delimitación de un objeto de estudio y también del planteo de hipótesis, la determinación de variables e indicadores, etc. Aunque hayamos echado mano a muchas de estas estrategias, en tanto resultaban valiosas para la reconstrucción de las narrativas pedagógicas, asumimos otro marco teórico –metodológico.

Como ya se dejó entrever, despejamos desde el inicio y a lo largo del proceso, cualquier indicio de intención evaluativa o de medición de impacto de programa o línea política. Sin duda una evaluación puede habilitar, tanto como este proceso de documentación, espacios para la indagación y la reconstrucción participativa de los procesos desarrollados, con la intención de comprender la complejidad de los fenómenos acaecidos y sistematizarlos. Sin embargo, de una evaluación se espera un conjunto de valoraciones acerca de un número significativo de casos que den cuenta, por ejemplo, de los resultados de la implementación de una política. Más aún, la evaluación de programas o políticas públicas debiera proporcionar fundamento y el necesario respaldo conceptual y fáctico para orientar la toma de decisiones en ese nivel. Pero esta propuesta, insistimos, no fue pensada con esa direccionalidad.

Lo que se propuso transitar fue el camino entre políticas y escuelas con el fin de arribar a una producción que permitiera ampliar la mirada sobre la vida que cobran esas líneas políticas específicas, en las mismas prácticas escolares. Se explica, por ejemplo, en el relato de la experiencia brasilera:

“Una de las razones de su éxito es que la escuela (Evanira Vieira Romão) tiene un Proyecto Pedagógico vinculado con el Proyecto Político-pedagógico de la Secretaría de la Educación, y que éste tiene en los Programas de *Arte-educación* una de las bases del currículum y de la Formación de Educadores. (...) el proyecto fuera una iniciativa de las educadoras de la escuela, a partir de los cursos ofrecidos por la Secretaría de Educación, para crear una experiencia propia y original.”

El movimiento tuvo como meta volver sobre aquel conocimiento que deviene de los relatos e historias que portan los protagonistas, para comprender qué es lo que allí ocurrió, cómo ocurrió; cómo lo valoran cada uno de los sujetos y el conjunto; qué preguntas se hacen desde su posición; qué volverían a elegir y qué descartarían..., y tantas otras cuestiones que sólo pueden plantearse cuando, muy implicados con los hechos, pero a cierta distancia, se presenta la oportunidad de meditar y reflexionar sobre ellos.

Por esto, se planteó como imperativo que, aunque las experiencias estuviesen relatadas en la voz de un externo a la escuela (y por esto mismo, ajeno al devenir de esos procesos), las narrativas incorporaran la voz de sus protagonistas desde su

peculiar e irremplazable perspectiva. Para tal fin, se retomaron algunos de los aportes de la documentación narrativa, consultando documentos y bibliografía sobre el tema²⁰. No dejamos de advertir que, si bien esta metodología alienta e instrumenta la escritura de experiencias relatadas por los propios docentes, muchas de sus premisas metodológicas podían adaptarse al diseño de esta propuesta, que incluía una suerte de *mediador* entre ellos y el texto final.

Se trataba por lo tanto, de realizar un esfuerzo de traducción de un lenguaje a otro (del oral al escrito, del visual al verbal), para ir entramado distintas voces en diversos registros y ordenar un texto cuyas partes se iban presentando a la sistematización en forma fragmentada, parcial y con distinto grado de hermeticidad. Entonces, el reto para quienes realizaron el trabajo de campo y la sistematización, fue abrir la escucha y disponerse a comprender aquello que las escuelas, respondiendo a una invitación, generosamente decidieran mostrarnos, revisar y reflexionar sobre su experiencia, con nuestra presencia y colaboración respetuosa.

Compartimos así el objetivo de reconstruir lo vivido en una narración con la que otros docentes pudieran también dialogar, discutir, recrear... Porque, como aporta Carol S. Witherell²¹,

"(...) La narrativa nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente. En este sentido, la narrativa sirve como medio de inclusión porque invita al lector, oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro. En el proceso puede suceder que nos descubramos más sabios, más receptivos, más comprensivos, más nutridos, y a veces, hasta curados".

Algunas ideas sobre la documentación narrativa

Sabemos que habitualmente las experiencias que realizan las escuelas en respuesta a la problemática del fracaso escolar no son documentadas y ello ocurre en gran medida porque no encuentran vías para ser comunicadas, consultadas o contrastadas. En este sentido, creímos que esta iniciativa sería una buena oportunidad para darles publicidad, en cuanto a "hacerlas públicas". El relato, en tanto modo de conocimiento, suele traducir toda la riqueza y los detalles que tienen los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) y adquiere un registro comunicativo sensible para captar y traducir la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos.

Cuando los educadores relatan sus experiencias o sus proyectos por escrito en la primera persona gramatical o lo hacen ante un otro que recogerá esos registros para componer un relato y desde la tercera persona "invitar" de tanto en tanto al relator a incluirse en el texto con su propia voz; los documentos se convierten en materiales de un valor incomparable. Por un lado, para conocer aquello que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen la escuela, pero además, en tanto problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde su propia perspectiva como actores, el material documental se vuelve altamente significativo para incitar a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes.

²⁰ Una referencia clave fue el material incluido en el sitio www.porlainclusionmercosur.edu.ar

²¹ En Mc. Ewan y Egan (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu editores. Buenos Aires, 1998, pg. 74

En tanto la documentación de relatos pedagógicos suele dar cuenta del carácter cambiante y particular de las prácticas de enseñanza, de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, tiene potencialidad de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares. Proponemos que la tarea de indagación y de reconstrucción escrita de una experiencia es un trabajo de sistematización. Todo trabajo de escritura traduce un intento de sistematización y suele tener como destino la comunicación de sentidos y la promoción de otras lecturas y de otros lectores que a su vez recreen y generen nuevos sentidos. En este punto reside en gran medida su enorme potencial formativo.

El desafío de construir un relato, conlleva una gran responsabilidad. Cuando el relator de la experiencia es ajeno a ella, suelen planteársele inquietudes y preocupaciones acerca de cómo lograr verosimilitud en el relato, como alcanzar fidelidad entre la letra escrita y lo vivido. Esto fue motivo de trabajo de la coordinación regional del proyecto con los responsables de cada país. Lo primero que nos dijimos es que no lo lograríamos, pero que pondríamos nuestra intencionalidad en esa dirección.

Con ese norte trazado para las narrativas, nos dispusimos a fijar algunas pautas. Una de ellas: prevenirse de la tentación de “emprolijar” o de ajustar el relato con la intención de lograr coherencia con la línea política que dio lugar a la experiencia o con aquello que, simplemente, se considera correcto o pertinente. Por otra parte, las voces de los protagonistas de la experiencia que se decidiera incorporar, no deberían en ninguna medida tergiversarse, salvo cuando la distancia entre la oralidad y la escritura pidiera indefectiblemente algún ajuste.

Aún así, fuimos conscientes que el orden en que se presentan los elementos en los textos, el protagonismo que en ellos tiene un tipo de información, ineludiblemente en detrimento de otra, por ejemplo, ponen en cuestión la sin duda inasible “veracidad” u “objetividad” de la documentación de experiencias vividas por un colectivo y narradas por un externo a la mismas que, aunque se haya planteado integrar sus propias voces, no deja de ser quien toma las decisiones a la hora de componer el relato.

En este sentido, y a sabiendas de que cualquier disculpa pública y a priori que pudieran hacer los autores de las narrativas no alcanzaría, para nuestra tranquilidad tomamos de J. Bruner²² la idea de que, sea como fuere, nunca narrar es inocente. Las narraciones, dice, no denotan el mundo real, sino que lo significan. Todo relato tiene un mensaje, en general oculto incluso para el narrador. Tal vez el acto de narrar le otorgue alguna objetividad, lo haga algo más explícito: “(...) raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato. El sentido común se obstina en afirmar que la forma relato es una ventana transparente hacia la realidad, no una matriz que le impone su forma”²³.

Contamos con una amplia experiencia social que nos permite verificar cómo ciertos relatos de la realidad van otorgando derechos a la realidad para terminar ajustándose a ellos. Consideremos si en este punto no radica, en gran medida, el poder que, aunque inadvertido para el público masivo, tienen los medios de comunicación. En otro orden de cosas, Bruner toma ejemplos del psicoanálisis, dentro

²² Bruner, J.: *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2003.

²³ Bruner, J.: *Op.cit.*, pág. 19

de cuyo marco se plantea con certeza que la manera en que un paciente cuenta su vida influye efectivamente sobre el modo en que la vive.

¿Porqué no animarse a pensar entonces, que en esa capacidad del relato de configurar la experiencia, de moldearla y no de espejarla, reside más su virtud que su defecto? Quien plasma en una narración escrita el relato que otros le ofrecen, quien lee una narración y quien realiza una re-lectura analítica (como es el caso de este documento), está re-significando y re-vitalizando (en el sentido de darle nuevo sentido y vida) una experiencia que desde su gestación se fue impregnando de los sentimientos humanos, de sus aciertos y equívocos, de los pensamientos a los que convocó y de los conocimientos que fue provocando. Este es el sentido que deriva de la narrativa y que, en un movimiento circular plantea nuevos sentidos para los hechos narrados, mientras hace posible una referencia al mundo real.

Las experiencias a documentar

La propuesta fue generar narraciones que documentaran algunas experiencias escolares seleccionadas según criterios debatidos y consensuados entre los representantes de los equipos técnicos nacionales. Finalmente, estos fueron los criterios que guiaron la elección de una experiencia escolar a documentar a través de las narrativas:

A) Criterios pedagógicos

1. Experiencias institucionales desarrolladas en el marco de una política pública.
2. Escuelas con conocida disposición a compartir, a dar a conocer sus experiencias, a abrir sus puertas a personas externas a la institución para el diálogo y el intercambio.
3. Escuelas que hayan decidido poner en marcha una iniciativa o proyecto relacionado con los principios y objetivos de los programas o políticas, recreándolos en función de sus propios marcos institucionales.

B) Criterios operativos

1. La distancia geográfica entre el lugar de trabajo de la persona responsable de la documentación y la escuela. Debe resultar accesible para visitarla con cierta frecuencia; considerando el monto establecido para gastos de viáticos y movilidad, y el tiempo que se dispone para el registro de las experiencias.
2. Disponibilidad de tiempo de los actores escolares para compartir con la persona designada.

C) Otros criterios a poner en juego para la elección de las experiencias:

- Significatividad, en tanto traduzcan y plasmen con rasgos identitarios singulares la línea de la política educativa elegida, y muestren diversos matices: marchas y contramarchas, planteo y revisión de necesidades, de posibilidades, de acciones para llegar al propósito establecido, de determinación de destinatario/s de las acciones, etc. Es decir que, lejos de presentar un desarrollo lineal, desplieguen los conflictos y contradicciones que llevan implícitos los procesos colectivos de construcción de proyectos.

- Finalizadas o en curso. En el primer caso no debieran situarse en un momento muy diferido del actual. De estar en curso, deben haber transitado un buen tiempo de desarrollo.

Convocar narradores que convocan narraciones de experiencias

Los respectivos ministerios escogieron una experiencia para documentar y a los profesionales que llevarían adelante el proceso que se iniciaría con una indagación en las mismas escuelas. Esta decisión fue el resultado de poner en juego una cantidad de criterios consensuados previamente por los referentes nacionales del Proyecto Hemisférico. Este es el motivo por el que todas las experiencias tienen en común cierta capacidad para enfrentar la difícil tarea de enseñar y promover aprendizajes en contextos complejos. Se trata de contextos que, aún con sus diferencias, y como se deduce de la lectura de las narrativas²⁴, estas escuelas están lejos de ser atribuidos a los alumnos en razón de variables como la pobreza o su condición de *pobres* y menos aún por *déficits* a los cuales suele atribuirse el fracaso escolar, sea que los mismos sean explicados por su origen cultural, social o individual. Dice por ejemplo, el documento brasileño:

“Otra razón que pesó en esta elección fue el hecho de que el proyecto fuera una iniciativa de las educadoras de la escuela, a partir de los cursos ofrecidos por la Secretaría de Educación, para crear una experiencia propia y original. Coordinadora y asesora del Núcleo de Educación Fundamental también apuntan esas mismas razones y la consideran una experiencia a compartir con otros educadores. Añaden también otro motivo de naturaleza pedagógica, como es la participación de todo el grupo escolar en los proyectos desarrollados por la escuela y por la Secretaría de Educación”.

Mientras que la narrativa paraguaya aporta: *“La selección de las escuelas estuvo a cargo del Equipo de Educación Bilingüe Intercultural del Programa Escuela Viva (del Paraguay) en relación con los procesos y los buenos resultados obtenidos tanto en la implementación de la estrategia de intervención en las escuelas rurales²⁵ y del Plan Piloto de Educación Bilingüe Intercultural, así como con la facilidad de acceso por una de las rutas nacionales²⁶.*

Dice la narradora uruguaya: *(...) he elegido narrarles una experiencia puntual, en una escuela absolutamente representativa de las “escuelas pobres” del Uruguay, en la que las Maestras Comunitarias, como en otras tantas, hacen militancia docente a diario por brindar una “educación rica”, generosa, en la que no se escatiman oportunidades para los alumnos que concurren a ella”.*

A su vez, la narradora argentina cuenta las sucesivas aproximaciones previas a la experiencia de documentar el recorrido de la Escuela Verón, en encuentros nacionales y lecturas de documentos sobre propuestas interculturales de bilingüismo, hasta llegar a la oportunidad de documentarla, momento en el cual dice: *“La alegoría del aterrizaje vuelve a mí ahora y aquí, agosto de 2007, en Paso de los Libres. Y es una alegría y un logro pedagógico que “el aterrizaje” no haya devenido en un rápido*

²⁴ Este aspecto será analizado en los apartados siguientes, aquí sólo se menciona.

²⁵ Intervención en las escuelas es uno de los ejes de acción (componentes) del Programa Viva y se estructura en: (a) Escuelas Rurales, (b) Escuelas Urbanas y (c) Escuelas Indígenas

²⁶ Todos los entrecomillados de este texto corresponden a citas de los textos de las cuatro narrativas documentadas. Cuando se cita a autores de otros textos, se indica en nota al pie o con los datos bibliográficos correspondientes.

retorno de las políticas a la capital. En un lugar de paso, como dicen es Libres, el Programa se quedó y parece que rebosa de entusiasmo habiendo pasado el tiempo previsto para el enamoramiento producto de la novedad”.

Aproximaciones diversas de las autoras a experiencias que se prestaban a ser indagadas y documentadas. Es interesante analizar los alcances y las limitaciones de la estrategia elegida - convocar profesionales que documenten experiencias pedagógicas a través de narrativas – en cuanto a si significan un acierto o un desacierto como forma de difusión y de provocación a la reflexión político-pedagógica. En este sentido, planteamos algunos breves comentarios sobre dos aspectos. Uno de ellos refiere al formato “documentación de narrativas” y el otro, a las implicancias del posicionamiento de los narradores en el contenido, tono, formato y otros rasgos que adquirieron los relatos.

En los cuatro casos, las personas a cargo de la documentación pertenecen al campo educativo. En el mismo instructivo inicial, girado a los técnicos nacionales, se sugería que tuvieran preferentemente perfil docente, con alguna experiencia en investigación y escritura de textos pedagógicos, sensibilidad hacia la educación popular, pública y la innovación pedagógica, así como facilidad para el diálogo y la comunicación con públicos variados, entre otras cuestiones. Obviamente, los respectivos posicionamientos en relación con los sistemas educativos serían (y efectivamente fueron) diversos.

En el caso de la experiencia brasilera, de Arte-Educación, quien documentó la experiencia de *Arte-Educación* (Mitsuko Apredida Makino Antunes), lo hizo coordinando a un grupo de investigadores. La misma narrativa se explica cuáles fueron los criterios priorizados para la formación del mencionado equipo: “(...) *educadores que tuviesen experiencia en investigación e interés por la escuela pública, pues para componer la narrativa sería necesario visitar la escuela y realizar observaciones y entrevistas con la mayor cantidad de participantes del proyecto. También sería importante que esos investigadores fuesen educadores con trayectoria en escuelas y compromiso con la educación de niños de clases populares*”²⁷.

La narración sobre los maestros comunitarios uruguayos, estuvo a cargo de Graciela Almirón Moré quien explica que: “*siendo Inspectora de zona de escuelas de contextos muy desfavorables de Montevideo, en junio de 2005, las actuales autoridades me encomendaron la coordinación del Programa Maestros Comunitarios (PMC) a nivel nacional. El desafío a emprender implicó la construcción de un programa sin antecedentes en la educación formal así como la incorporación de un nuevo rol docente que sólo había sido desempeñado por integrantes de una organización de la sociedad civil*”.

Lila Moliner tuvo a su cargo la documentación de la experiencia de enseñanza bilingüe en las escuelas rurales del Paraguay. Actualmente es coordinadora de Gestión Institucional, en la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica. Comenta en la presentación del documento haber sido convocada para la tarea de reconstrucción de las experiencias por su Directora: “*me ha resultado sumamente grata. Podría decir que me convocó desde la sola lectura del diseño del proyecto en el que me iba a sumar a otros colegas del MERCOSUR. Comencé entonces a dimensionar la tarea que iba a implicar visitar las escuelas seleccionadas, para escucharles relatar sus experiencias desde un lugar diferente al que yo estaba acostumbrada. En esta ocasión sería la escucha y la narradora de esas historias*”.

La documentación de la experiencia argentina fue realizada por Liliana Ochoa de la Fuente, quien guardaba con la experiencia un vínculo previo. Aunque conociera la experiencia, el contacto directo con la escuela Verón, donde se desarrolla la experiencia Intercultural Bilingüe, denominada en el documento *“Pedagogía de la frontera”*, tuvo fuertes implicancias para ella. En sus propias palabras: *“Los viajes me hicieron tocar con las propias manos aquello que en las relatorías de las maestras (leídas por ella con anterioridad) vibraba. Pero para comprenderlo, tenía que vivirlo aunque sea por unos días. Viajar me dio una lección de modestia. Viajar resultó ser la condición física para escribir este texto que queda y la condición sensible para disponerme a comprenderlo con ellos”*.

Hay diferentes posicionamientos frente a la experiencia a los que se suman también otros relativos a los procesos educativos, esto es: a las decisiones de política educativa central e institucional, a la idea de cómo debe funcionar una escuela, qué lugar resulta admisible para el error, la duda, la revisión o, por mencionar algo más de una larga lista, la concepción de autoridad que se sostiene, se cuestiona, el lector de las experiencias puede suponer que cada autora propondría. Imposible soslayar cuestiones valorativas, de posicionamiento personal y profesional. Se podría decir que las autoras están inmersas en una experiencia intersubjetiva (única “objetividad” posible en las ciencias sociales) que permea sin duda sus relatos en contenido y forma, determinando lo que se enfatiza, lo que se omite, lo que finalmente tendrá un espacio en el papel y lo que no...

En este sentido, son varios los interrogantes que pueden plantearse en el devenir de una tarea de documentación como las que tenemos bajo análisis: ¿La modalidad narrativa le quita a la documentación validez, confiabilidad o utilidad a los fines de un aprovechamiento conceptual y práctico o, contrariamente, la aleja de tecnicismos que puedan poner a riesgo los aspectos más vitales y humanos de la experiencia? Para tomar una expresión crítica al saber técnico-científico, de María Zambrano²⁸, cuando habla de *“la sonrisa de la experiencia ante la ciencia que proviene de la desproporción para ella escandalosa entre la verdad y la vida. Desproporción que hace a veces que la vida atemorizada retroceda y quede sin masa”*.

¿Acaso la experiencia no es lo vivida por cada uno y por distintos colectivos que la narran y la construyen como representaciones de lo vivido, percibido y pensado? Sin duda no sería ocioso preguntarse por qué es lo que narra quien escucha historias vividas por otro. ¿Cuánto los procesos de sistematización de una experiencia al ser reconstruidos en una narración provocan en el “sistematizador” una experiencia también plena de vida, en la medida en que lo captan y despiertan su propia pasión, vocación, intereses,... por los hechos apasionados que los otros relatan, resultando un entramado singular entre unos y otros?

Probablemente no haya un solo modo de responder a estas cuestiones. Por lo pronto, quienes narran transcriben lo que otros dicen, pero necesariamente amasan los relatos con ingredientes propios: lo que ven, lo que escuchan, lo que sienten recorriendo las escuelas, las aulas, los patios, los despachos de directores y de funcionarios locales. Por estas operaciones, las narraciones contienen algunos elementos que probablemente no estarían si tuviéramos el relato de primera mano. Por ejemplo, difícilmente una maestra nos contaría cómo organiza sus clases (como ocurre en varias narraciones), probablemente lo encontraría carente del interés que en

²⁸ Nuria Pérez de Lara citada el texto de María Zambrano “Hacia un saber sobre el alma (p.86-87) en su propio texto: “Escuchar al otro dentro de sí”.

verdad reviste para un observador externo de la propuesta y para quienes también, como lectores, observamos desde nuestro particular punto de vista.

La lectura de las narraciones da cuenta de hasta qué punto, aunque externas a la situación, quienes relatan necesariamente “se ponen la camiseta” de una experiencia encarnada por personas que, de no habérselas puesto ellas mismas, no hubieran logrado el protagonismo que hizo que el proyecto concite el interés necesario para hacerlo merecedor de ser mostrado.

Convocar a las escuelas a reconstruir un relato sobre sus proyectos

Otra cuestión a considerar es el valor agregado que tuvo para las escuelas protagonistas de los hechos narrados, el trabajo de documentación y sistematización de la experiencia. Aún siendo cuatro quienes relatan y miles quienes potencialmente pueden leerlos y considerar la oportunidad de apropiarse de estas experiencias, sería un error considerar como un detalle de menor valía este dato.

El proceso que vivieron las escuelas “protagonistas” nos dice mucho de otras situaciones a tener en cuenta en el diseño de políticas educativas. En este caso, aquellas que crean condiciones para hacer público (en el sentido de dar publicidad), a lo transitado, lo logrado y lo que aún es vivido como faltante. Procesos que hacen al fortalecimiento de aspectos de autoafirmación de la identidad institucional y también profesional de los docentes (que involucra la propia valoración, significación, entusiasmo por la tarea) y que hacen en definitiva, al encuentro con el sentido de la tarea de educar en las escuelas. Un poco más allá, también las narrativas tienen la capacidad para promover comunidades de conocimiento entre los docentes de una zona, país o región. La documentación misma de las experiencias da cuenta de estos procesos; por sólo citar algunas:

Dice el documento brasileño: *“La recepción de las administradoras (personal directivo) fue muy calurosa. Estaban muy felices por haber sido la Escuela Evanira Vieira Romão seleccionada para este relato. Para ellas, esa elección significaba un reconocimiento del trabajo desarrollado por todos en la escuela. Aunque nuestro foco fuese la realización de la pieza “Casa de los Juguetes”, ellas nos demostraron que todos en la escuela participaban de todas las actividades y todo lo que allí se desplegaba era fruto de la participación de alumnos, profesores, administradores, padres, funcionarios, arte-educadores y otros profesionales de la Secretaría de Educación. Es por eso que la elección de ese trabajo para su publicación era motivo de orgullo para toda la comunidad escolar.”*

“Tanto en la escuela centro como en la asociada fuimos muy bien recibidas por sus directores (...). Estaban felices de que esas escuelas fueran seleccionadas para narrar sus experiencias. Sobre todo, porque iban a hablar de los cambios que sus escuelas habían vivido en los últimos años, lo que les permitió cambiar tanto el desempeño como los resultados educativos de sus alumnos” (dice el documento del Paraguay).

Las cuatro narrativas están protagonizadas por personas que sienten orgullo o satisfacción por lo que relatan. ¿Sensación de orgullo pre-existente o que se fortificó durante el relato mismo? Probablemente ambas situaciones sean coexistentes. Los padres, por haber elegido o enviado a sus niños a esa escuela, porque por fin se expresen (tema notoriamente reincidente), aprendan, vayan con alegría a clases y también, por ser ellos mismos convocados por los maestros y, en algunos casos, por haber vivenciado un proceso de apertura y de crecimiento personal. Los docentes y

directivos, por haber podido sostener el esfuerzo y logrado el cambio, por sentir placer en su tarea cotidiana de vencer los “no se puede”, “no hay condiciones” y tantas otras afirmaciones que otrora encontraron fundamento y que hoy parecen desvanecerse frente a nuevas posibilidades.

Los niños, por su parte, hablan del orgullo por estar pudiendo aprender, que las cosas les vayan mejor y porque la escuela es un lugar donde dan ganas de ir, donde se puede, según los casos, aprender en un ambiente cuidado, ser actriz, músico, hablar otro idioma (o en dos lenguas) correctamente...

Como se puede comprobar, la misma indagación en las escuelas resultó ser de una experiencia en sí misma, de suma relevancia para los artífices de las propuestas: docentes, padres, niños, directivos y otros actores educativos que día a día vienen bregando en cada escuela, cada uno desde su particular posición, para que estos se mantengan vitales y dinámicos. Los docentes ofrecieron testimonio para el registro del proyecto y ese mismo hecho constituyó otra experiencia en sí misma, que los posicionó en un lugar diferente y, a las claras, apreciado. En este sentido es que se puede decir que todo testimonio tiene un carácter dialógico. “Quien no necesita de otro, quien puede estar solo pensando, no se está constituyendo, ya está constituido. La prueba de que hay función constitutiva del testimonio es que se le habla a otro”²⁹.

La documentación de las narrativas está disponible para ser difundida entre escuelas y docentes de la Región y aspira a dar lugar a algunos diálogos cruzados entre interlocutores diversos.

²⁹ Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz. *Pedagogía del Aburrido*. Paidós Educador. Buenos Aires, 2004. Pg. 153.